

OPPIMINEN JA SOSIAALINEN PÄÄOMA

OPPIMINEN JA SOSIAALINEN PÄÄOMA

Toimittanut

Esa Poikela

© Tampere University Press ja tekijä

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
Yliopistonkatu 38
33014 Tampereen yliopisto
puhelin (03) 3551 6055
fax (03) 3551 7685
www.uta.fi/taju
email taju@uta.fi
<http://granum.uta.fi>

Taitto: Sirpa Randell

Kansi: Maaret Young

ISBN 951-44-6413-3 (pdf)

ISBN 951-44-6383-8

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2005

ESIPUHE

Oppiminen ja sosiaalinen pääoma -kirja on kymmenen kirjoittajan yritys ymmärtää sosiaalisen pääoman välittymistä, kasautumista ja luomista oppimisen, kasvatuksen ja eri tieteenalojen näkökulmista. Keväällä 2003 kirjoittajat perustivat tutkimusryhmän nimeltä SoCaL (Social Capital and Learning) ja laativat yhteisen tutkimussuunnitelman tarkoituksenaan saada tutkimusrahoitusta Suomen Akatemialta, joka oli julistanut Sosiaalisen pääoman tutkimusohjelman alkaneeksi. Akatemian rahaa ryhmä ei saanut – liekö ollut sosiaalisen pääoman puutetta hakuvaiheessa, kuten joku ryhmän jäsenistä veisti – mutta päätti jatkaa suunnitelman pohjalta. Sosiaalisen pääoman tutkimista ei haluttu jättää vain talous-, organisaatio- tai sosiaalitieteilijöille. Oppimisen tutkimuksen ja pragmaattisen kasvatustieteen ajateltiin tarjoavan kokoavan näkökulman sosiaalisen pääoman luomisen ja kehittymisen ymmärtämiselle. Mikro-, meso- ja makrotasolle eriytyneen tutkimuksen lisäksi tarvitaan ”tasot” yhdentävää tutkimusta, jonka painopiste on pikemminkin prosessien ja niiden ohjaamisen tutkimisessa kuin vain sosiaalisen pääoman lähteiden, mekanismien tai tuotosten tutkimisessa. SoCaL-ryhmä on halunnut lähestyä sosiaalista pääomaa kontekstuaalisen tiedon muodostuksen ja oppimisprosessien tutkimuksen näkökulmasta. Kuinka hyvin siinä on onnistuttu tässä vaiheessa, olkoon kirjan lukijan arvioitavissa.

Tampereella 22. kesäkuuta 2005

Esa Poikela
SoCaL-tutkimusryhmän vetäjä

SISÄLLYS

Esa Poikela

ONKO SOSIAALISEN PÄÄOMAN VÄRILLÄ VÄLIÄ?	9
---	---

I

LUOTTAMUS SOSIAALISEN PÄÄOMAN LÄHTENÄ

Esa Poikela

LUOTTAMUSTA LUOVA KEHITYSKESKUSTELU	31
---	----

Timo Pehrman

SOVITTELU LUOTTAMUKSEN LÄHTENÄ	
– mitä ja miten rikoksen tai riidan osapuolet voivat oppia?	53

Mari Räkköläinen

KONTROLLISTA LUOTTAMUKSEEN – tilivelvollisuus arvioinnissa	71
--	----

Tuula Kostiainen

SUHDETIETO LUO SOSIAALISTA PÄÄOMAA	
– oppimisen ja osaamisen lähteet sosiaalityössä	101

II

SOSIAALISEN PÄÄOMAN RAKENTAMINEN TYÖYHTEISÖSSÄ

Helena Rajakaltio

SOSIAALISEN PÄÄOMAN KEHKEYTYMISEN	
EHDOT KOULUYHTEISÖSSÄ	127

Marjo Raitavuo

MITEN PERHEYRITYKSEN ARVOT LUOVAT	
SOSIAALISTA PÄÄOMAA?	153

Risto Seppänen

OSAAMINEN, JOHTAMINEN JA SOSIAALINEN PÄÄOMA	179
---	-----

III

SOSIAALISEN PÄÄOMAN KEHKEYTYMINEN VERKOSTOISSA

Vesa Korhonen

TYÖN JA OPPIMISEN VERKOSTOT

- näkökulmia sosiaalisen pääoman kehkeytymiseen 201

Päivi Mäkinen

EMERGENTTI VERKKO-OPPIMINEN

- vuorovaikutteisen kompleksisuuden haaste 223

Marjut Silvennoinen

TYÖVOIMAPOLIITTISEN KOULUTUKSEN LUOTTAMUSVERKKO

- työssäoppiminen työllistymisen edistäjänä 247

ONKO SOSIAALISEN PÄÄOMAN VÄRILLÄ VÄLIÄ?

Kirjassaan *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus* Thomas Ziehe (1991) kuvaa uuden sosialisatiotyypin ilmantuudesta nyky-yhteiskuntaan. Ihmiset elävät aivan toisenlaisessa yhteiskunnassa kuin ennen. Keskeiseksi on noussut identiteettityö, jota etenkin nuoret joutuvat jatkuvasti tekemään. Olennaisinta oppimisessa ei ole opetettavat sisällöt, vaan identiteetin rakentaminen, mihin oppija itse liittää tarvittavat sisällöt, joita hän tarvitsee persoonallisen minänsä ja ammatillisen tulevaisuutensa rakentamisessa. Matti Kortteinen (1992) tutkii kirjassaan *Kunnian kenttä, suomalainen palkkatyö kulttuurimuotona* palkkatyön sosiaalisen eetoksen rakentumista teollisuus- ja palvelualojen työssä. Tärkeintä on pärjätä ja tehdä kunnialla työtä. Koska on syytä pelätä asemansa ja työpaikan menetystä on työnantajaa vastaan suojauduttava tekemällä oma työ mahdollisimman hyvin ja luomalla yhteistä vastakulttuuria työtahdin kiristämisyrittäjiä vastaan. Juha Siltala (2004) antaa teoksessaan *Työelämän huonontumisen lyhyt historia* lohduttoman kuvan itsellisen työn puolesta käytyjen taistelujen häviämisestä, keskinäisestä kilpailuttamisesta ja työilmapiiirin heikentymisestä kvartaalitalouden ja kiinnailmiön puristuksessa.

Luottamus yhteiskuntaan, mikä Ziehellä näkyy identiteettityön uusina mahdollisuuksina ja Kortteisella palkkatyön turvallisuutena, näyttää yhtäkkiä Siltalalla kadonneen. Ihmiset eivät koe vain elannon lähteen menettämi-

sen uhkaa vaan pelkäävät myös minuutensa ja luottamuksen kadottamista yhteiskuntaan, joka ei enää tarjoa samaa turvaverkkoa kuin ennen. Merkit ovat jokaisen havaittavissa, sillä uutisista voi kuulla ja lehdistä lukea päivittäin kuinka verkko pettää juuri heikoimpien, lasten, vanhusten, sairaiden ja vammaisten, kohdalla. Sotien jälkeen vaivalla kasattu sosiaalinen pääoma ja sen mukana aineellinen hyvinvointi näyttää rapautuvan kiihtyvää tahtia.

Kuvailen tässä johdantoartikkelissa sosiaalista pääomaa yhteiskunnallisena ilmiönä, johon voi törmätä vaikkapa asioidessaan pankissa, lukiessaan päivälehteä tai pohtiessaan keksintöjen merkitystä. Tarkastelen lyhyesti sosiaalisen pääoman lähteitä, mekanismeja, tuotoksia ja tarkastelutasoja sekä avaan hieman sosiaalisen pääoman, innovaation ja oppimisen välistä dynamiikkaa. Lisäksi tuon esiin niin sanotun mustan pedagogiikan negatiivisen sosiaalisen pääoman ilmentymänä. Artikkelin lopussa kuvailen koko kirjalle sisällön antavat artikkelit.

Luotettavuus, autenttisuus ja luovuus sosiaalisen pääoman osoittimina

Kahdeksan vuotta sitten, ja noin vuoden kokemuksen perusteella Australiassa, pakinoin sikäläisestä elämänmenosta, jolle on tyypillistä niin sanottu no worries -asenne. Se näkyi, kuului ja tuntui kaikessa, kuten asiointissa pankissa, virastossa, kaupassa, hotellissa ja tietenkin myös yliopistossa, jossa olimme vaimoni kanssa vierailevina tutkijoina. Kummallisinta oli no worries -byrokratia, jonka koodia jouduimme kaiken aikaan miettimään. Miten ihmisessä aussit saavat kaiken toimimaan, kun se meille oli joka paikassa niin tavattoman hankalaa.

”Oikeastaan byrokratia ei näy lainkaan, kukaan ei käyttäydy byrokraattisesti, kaikki ovat sinuja keskenään, hymyilevät ja ovat ystävällisiä. Vasta kun asioiden olisi pitänyt jo tapahtua, huomaa, että mitään

ei ole tapahtunutkaan. Toisen ja kolmannen kerran jälkeen, kun on tehnyt itsestään maanvaivan ystävälliselle byrokraatille, saattaa jokin tapahtua.” (Poikela 1997, 52.)

Samaan aikaan lehdissä kirjoiteltiin poliisin ylimmän johdon lahjusskandaalista. Sen sanottiin olevan vain jäävuoren huippu maantavasta, jota on pitkään koetettu kitkeä pois. Olisiko pieni lahjus avain koodipulmaamme? Emme kuitenkaan kokeilleet, sehän olisi rikos ja olimme tottuneet siihen, että meillä Suomessa on hallintomenettelylaki, joka velvoittaa virkamiehen toimimaan asiakkaan parhaaksi. Sitä paitsi saimme pankkiasiamme hoide-
tuksi, kun ilmoitimme, että emme lähde konttorista ennen kuin tosittet käsissä. ”No worries” näkyi kaikessa, myös asiakkaiden, yleisön tai opiskelijoiden käyttäytymisessä. Ehkäpä kyseessä oli vain pieni positiivisen suostut-
telun taito, jonka aussit osasivat mutta me emme.

”Jokin aika sitten osallistuimme studia generalia -luennolle, jonka aihe oli tärkeä ja väkeä haluttiin paikalle paljon. Sitä tulikin ja hyvissä ajoin sali oli täynnä. Syy väen paljouteen ja täsmällisyyteen selvisi jo ennen luentoa, sillä kaikille tarjottiin olutta ja viiniä (kahvia ja teetäkin kyl-
lä). Se oli kuulemma ainoa tapa, jolla ihmiset saatiin tulemaan ajoissa paikalle.” (Mt., 52.)

Siis, sittenkin pieni lahjonta, jonka viesti on kuitenkin enemmän sosiaali-
nen kuin aineellinen: luentoon liittyy mukavaa yhdessäoloa. Asiat ja ihmi-
set saadaan toimimaan, mutta miten saadaan, avautuu ulkopuoliselle joskus
helpommin, joskus huonommin, joskus ei lainkaan. Epäilemättä noissa ta-
pauksissa oli kyse *aineettomasta hyödykkeestä*, jota voi kutsua sosiaalseksi
pääomaksi. Ja epäilemättä se on erilaista eri maissa ja eri kulttuureissa. *Luot-
tamus* siihen, että yhteiset asiat tulevat hoidetuksi, näyttäisi olevan sosiaali-
sen pääoman tunnusmerkki.

Valkoista ja mustaa sosiaalista pääomaa

Toinen esimerkki seitsemän vuotta myöhemmin kytkee meidät Suomeen ja globaaliin yhteyteen. 30.12.2004 Helsingin Sanomien kirjoitus ”Internetistä tuli tärkeä kanava tiedonvälityksessä. Nettilistat korvasivat viranomaistiedot” paljastaa, kuinka tärkeää paikkansapitävä tiedonvälitys on. Siinä missä viranomaistieto on luotettavaa, se ei sitä kuitenkaan ole, jos se menettää autenttisuutensa.

”Kun hyökyaalto pyyhkäisi ihmiset ja kännykät mereen Sri Lankan ja Thaimaan lomakohteissa, internetistä tuli tärkeä tiedonvälityskanava. ... UM:n pitäisi harkita pelastuneiden listan julkaisemista nettisivuillaan. ... Mininetin sivustovastaava ... piti tärkeämpänä saada tiedot julki kuin pitää tiukasti kiinni laista.”

Varovaisten viranomaislausuntojen ja moninkertaisten varmennusten sijaan internet osoittautui olevan luotettavampi tiedonlähde monien onnettomuuspaikalla olevien toimijoiden välittämän tiedon perusteella. *Autenttinen* tiedonvälitys internetin kautta teki mahdolliseksi pelastustoimien organisoinnin niin paikan päällä kuin kaukana Suomessakin. Ei riitä, että tieto on luotettavaa, sen lisäksi tiedon on oltava autenttista ja sen kulun esteetöntä.

Kolmas esimerkki kertoo sosiaalisesta pääomasta, joka on valtakampailun keskiössä, jossa aseina ei ole vain luotettava tieto ja autenttinen tiedonkulku vaan disinformaatio ja propaganda. 2.1.2005 Helsingin Sanomien otsikot ”Suomi täyttyi kilpailukyyn liirum laarumista” ja ”Hyvinvointi jää kilpailukyyn jalkoihin” ovat paljon puhuvia. ”Kilpailukyky on noussut rytinällä Suomen poliittisen eliitin ja talouselämän muotihokemaksi”, johon hokemaan joukko tutkijoita otti kantaa:

- *VTT M. Ojakangas*: ”Kilpailukyky kaivetaan esiin aina silloin, kun ihmisiltä odotetaan uhrauksia tai heitä vaaditaan alistumaan.”
- *Dos. T. Paavonen*: ”Kilpailukykykeskustelua käydään nykyään yritystalouden näkökulmasta eikä työntekijän näkökulmasta.”

- *Prof. P. Korvajärvi:* "Ei kysytä, mitä kansalaiset haluavat; kilpailuun liittyy paljon miehistä, teknologista uhoa. Yhteiskunnan uusintamistehtävät jäävät naisille."
- *FT M-R. Ollila:* "Kullakin ajalla on oma 'stiiknafuuliansa', hölynpölynä; kilpailukyky on voimissaan 'hämäryyden päätöksen' vuoksi; jos käytettäisiin sanaa taloussota, kilpailukyky olisi helpompi ymmärtää. Siinä vahvat hakevat absoluuttista etua, ja sen turvin kykyä kaapata osuutensa *voittaja vie kaiken* -periaatteen mukaan."
- *Prof. K. Uusikylä:* "Jos kytätään, arvioidaan ja pakotetaan kilpailemaan, menee kaikki energia kilpailussa pärjäämiseen; ihminen voi olla vaikka kuinka luova, mutta jos työpaikka lannistaa, työntekijä suuntaakin luovuuden kotioliin."
- *FT J. Sihvola:* "Kansakunnan sosiaalista pääomaa ei mikään kilpailukykyvertailu mittaa. Sosiaalinen pääoma tarkoittaa esimerkiksi kansalaisten yhteistyökykyä ja luottamusta, joista on etua myös kilpailukyvyn kannalta."

Kari Uusikylä ilmaisee kasvatustieteilijän näkökulman asiaan. Kontrolloitu kilpailu sitoo luovuuden, yksilön energia kuluu pärjäämiseen, ja luovuus suuntautuu kotiin eikä työhön. Niinkin on hyvä, mutta kun kilpailu rikkoo vielä työpaikan ihmissuhteet, menee energia keskinäiseen taisteluun eikä sitä jää edes kotia varten, kuten psykohistorioitsija Juha Siltala (2004) osoittaa massiivisen ja autenttisen todistusaineiston sisältämällä teoksellaan. Puhe on siis kilpailukyvystä osana sosiaalista pääomaa. Muut kantaaottavat filosofit, talous-, organisaatio- ja sosiaalitieteilijät tuovat esiin näkökulmansa yhteisen hyvän jakamiseen. Siinä kilpailussa globaali kapitalismi on vahvoilla ja lokaali kansalaisyhteiskunta heikoilla. Kahtiajaon estäminen ei ole vain sosiaalisen pääoman jakamisen vaan myös sen tuottamisen ongelma.

Kilpailuttamisesta, luovuuden kadottamisesta ja työsuhteiden huonontumisesta on vain askel väitteeseen, jonka mukaan länsimaissa kansakuntien sosiaalinen pääoma on vaarassa rapautua kokonaan (esim. Putnam 2000). Rapautuminen kuvaa sitä, että sosiaaliseen pääomaan sisältyvät positiiviset merkitykset, kuten yhteistyökyky, luottamus ja luovuus, vähenevät. Sosiaalinen hyvä ilmaistaan myös negaation kautta, kuten kilpailulla alistaminen,

työntekijän näkökulman puuttuminen, teknologinen ja miehinen uho, vahvojen etu tai luovuuden lannistaminen. Kyse ei ole siis vain hyvän katoamisesta vaan korvautumisesta pahalla, asioilla, suhteilla ja vallankäytöllä, joihin liitetään kielteisiä merkityksiä. On olemassa positiivista ja negatiivista, siis valkoista ja mustaa sosiaalista pääomaa.

Sosiaalinen pääoma ja sosiaaliset innovaatiot

Sosiaalisen pääoman käsite vertautuu muihin aineetonta pääomaa tarkoittaviin käsitteisiin kuten inhimillinen, kulttuurinen ja intellektuaalinen pääoma. Käsitteellä tarkoitetaan sosiaalisen rakenteen aineettomia ominaisuuksia, jotka liittyvät ihmisten välisiin verkostoihin, normeihin ja luottamukseen, jotka edistävät vuorovaikutusta, tavoitteita ja toimintaa. Sana pääoma viittaa taloudelliseen toimintaan, jossa sosiaalisilla resursseilla, taidoilla ja asemalla on merkitystä. (Ruuskanen 2001).

Yhteiskuntatieteellisessä keskustelussa sosiaalinen pääoma nousi esiin erityisesti ranskalaisen sosiologi P. Bourdieun (1986; 1990) käsitteistössä. Yksilöt sijoittuvat yhteiskunnan erilaisille sosiaalisille valtakentille kilpailun tuloksena. Erityisen merkittävää kilpailussa on taloudellinen, kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma, joka tarkoittaa tuttavuus- ja arvostussuhteita ja niin sanotun symbolisen pääoman hallintaa. Asema heijastuu haltijansa ”habituksen”, symboleihin ja tapoihin kiinnittyneen käyttäytymisen kautta. Sosiaaliset suhteet ovat ”klubihyödyke”, joka ilmentää kuulumista tiettyyn ryhmään ja asemaan sosiaalisissa kerrostumissa.

Sosiaalisen pääoman tutkimuksen kohteeksi ovat nousseet erityisesti yksilöiden sosiaaliset, avoimet ja suljetut suhdeverkostot, luottamuksen, rationaalisen valinnan ja optimoinnin ongelmat, niin sanotut heikot siteet sekä yksityis- ja julkishyödykkeen käsitteet (esim. Coleman 1988). Sosiaalinen pääoma on hyödyke, johon sisältyy ristiriitaisia intressejä, ja myös haitake, koska ryhmäspesifinä sitä voidaan käyttää toista ryhmää vastaan.

Suomessa sosiaalista pääomaa on määritelty yhteiskuntatieteissä kom-munitaarisen vastavuoroisuuden ja luottamuksen, sosiaalisten rajalinjojen ja verkostoitumisen, instituutioiden ja normien vaikutusten sekä erilaisia läh-tökohtia yhdistävän synergia riippuvuuden näkökulmista (Kajanoja 2000). Tutkimuksessa on keskitytty ilmiön käsitteellistämiseen (esim. Ruuskanen 2001; Kajanoja & Simpura 2002). Pragmaattista näkökulmaa edustavat tut-kimukset, jotka liittävät sosiaalisen pääoman tuottamisen ja vaikuttavuuden paikallisen ja alueellisen toiminnan verkostoyhteyksiin (esim. Hyyryläinen ym. 2002).

Ruuskanen (2001) mukaan sosiaalisen pääoman *tarkastelutasoja* ovat:

- 1) *mikrotaso*, joka tarkoittaa yksilöiden, yritysten, organisaatioiden muo-dostamaa ja käytettävissä olevaa suhdeverkostoa sekä sen rakennetta, kykyä luottaa ja herättää luottamusta sekä kykyä saavuttaa hyötyä so-siaalisissa tilanteissa,
- 2) *mesotaso*, joka tarkoittaa lähiyhteisöä ja identiteettiryhmiä, verkostoja ja vastavuoroisuuden normeja, paikallista luottamusta ja rajoittunutta solidaarisuutta,
- 3) *makrotaso*, joka tarkoittaa yhteiskuntaa, formaaleja ja informaaleja instituutioita, yhteiskunnan segmentoitumista ja luottamuksen yleis-tyneysyyttä,
- 4) *metataso*, jolla tarkoitetaan kulttuurista ”uppoutumista”, rakenteistu-mista kulttuureihin.

Sosiaalisen pääoman *lähteitä* ovat:

- 1) yksilön valistunut rationaalisuus,
- 2) yhteisön vastavuoroisuuteen perustuvat normit, horisontaaliset ja ver-tikaaliset verkostot,
- 3) yhteiskunnan laki ja oikeus, konfliktien säätely ja avoin tiedonvälitys.

Sosiaalisen pääoman *mekanismeja* ovat:

- 1) luottamus muihin ihmisiin ja instituutioihin,

- 2) kommunikaatio, johon kuuluu informaation kulku ja ymmärtäminen sekä jaetut kognitiiviset kyvyt.

Sosiaalisen pääoman *tuotoksia* ovat:

- 1) ”kulutushyödyt”, jotka tarkoittavat luottamuksen ja kommunikaation tuottamaa välitöntä mielihyvää,
- 2) ”pääomahyödyt”, jotka liittyvät yhteistoiminnan helpottumiseen, toimintojen koordinointiin, liiketoimintakustannusten alenemiseen ja sosiaaliseen tukeen. (Ruuskanen 2001.)

Sosiaalisen pääoman oletetaan kasautuvan fyysisen pääoman tapaan. Verkostoteorian mukaan se kasautuu sosiaalisen suhdeverkon optimoinnin ja verkostokeskeisen aseman hankkimisen tuloksena. Taloussosiologisen lähestymistavan mukaan kasautuminen tapahtuu verkoston ja sen normien sekä yhteisen identiteetin ja tietoisuuden rakentamisen tuloksena. Organisaatio-teoriassa puhutaan osaamispääomasta, jonka kasautuminen riippuu yrityksen tietojohduttamisesta, prosessien, innovaatioiden ja aineettomien hyödykkeiden hallinnasta. Uuden kasvuteorian mukaan kyse on inhimillisestä pääomasta, joka kasautuu koulutuksen ja kokemuksen kautta tapahtuvan oppimisen tuloksena. Institutionaalisen teoriasuuntauksen mukaan sosiaalinen pääoma kasautuu kansalaiskasvatuksen, paikallisen sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden edistämisen kautta. (Ruuskanen 2001.)

Innovaatiot sosiaalisen pääoman uudistaminen lähteenä

Oppiminen, kasvatus ja koulutus nousevat esiin sosiaalisen pääoman kasautumisen keinoina, eivätkä niinkään uuden sosiaalisen pääoman luomisena. Kun oppimista koskeva kysymyksenasettelu laajennetaan tiedon prosessointiin ja innovaatioihin, saadaan esiin sosiaalisen luovuuden, innovaation aspekti. Sisältyykö innovaatio mahdollisuutena jo lähtökohtaisesti sosiaaliseen pää-

omaa ja ovatko innovaatiot keino tuottaa uutta sosiaalista pääomaa? Tuomi (2004) väittää vielä enemmän, hänestä kaikki pääoma on sosiaalista.

”Tosiasiassa pääoma on aina sosiaalista, niinkuin innovaatiotkin. ... Peltto, kaivos, traktori ja tietokone ovat pääomaa siksi, että niillä on käyttöä sosiaalisessa vaihdossa ja siksi, että vaihdolle on sosiaalisessa järjestyksessä annetut ehdot. Kaikki pääoma on siis sosiaalista pääomaa. Sosiaalista pääomaa voidaan pitää pääoman erikoistapauksena vain silloin, kun yhteiskunnan järjestys oletetaan niin vakiintuneeksi, ettei siitä tarvitse puhua. ... Myös kaikki innovaatiot ovat sosiaalisia innovaatioita. ... Innovaation sosiaalinen luonne eroaa pääoman sosiaalisesta luonteesta siinä, että innovaatio muuttaa yhteiskunnan järjestystä. Pääoma toimii sosiaalisen järjestyksen puitteissa, mutta innovaatio organisoii tämän järjestyksen uudella tavalla.”

Koska minkä tahansa keksinnön syntyyn ja käyttöön liittyy inhimillinen aspekti, kyse on sosiaalisesta innovaatiosta ja muuntumisesta sosiaaliseksi pääomaksi. Tuomen mukaan vain teknologisten keksintöjen ymmärtäminen innovaatioina selittyy sosiaalisten muutosten hitautena. Tekninen muutos havaitaan heti, kun taas vähittäiset sosiaaliset muutokset ovat miltei huomaamattomia. Sosiaalinen innovaatio ei kuitenkaan aina tarvitse tuekseen teknologiaa, riittää, kun asiat, laitteet ja toiminta organisoidaan uudella tavalla.

Yhteiskunnallinen tilaus sosiaalisille innovaatioille on mitä ilmeisemmin olemassa juuri siksi, että sosiaalista muutosta halutaan nopeuttaa. Aineellisen pääoman globaali kasautuminen järkyttää yhteiskuntia, hajottaa ja kokoaa uudelleen elinkeinojen ja ammattien harjoittamisen rakenteita rapauttaen vanhaa sosiaalista pääomaa ja pakottaen etsimään uusia keinoja valtioiden, kuntien ja paikallisten yhteisöjen romahtamisen estämiseksi tai pehmentämiseksi. Tässä muutoksessa tarvitaan uuden tiedon luomista ja sosiaalisen oppimisen yhdistävää pedagogiikkaa.

”Viimeaikaisen innovaatiotutkimuksen mukaan vaikuttaa siltä, ettei uuden tiedon kehittämisessä ja soveltamisessa ole kyse niinkään yk-

silöiden oivalluksista, kuin kehittäjien, valmistajien ja käyttäjien vuorovaikutteisesta oppimisesta ja oppimisen mahdollistavista institutionaalisista ympäristöistä Erityisen keskeistä oppimisessa ja uuden tiedon luomisessa näyttää olevan verkostoon sitoutuneen vaikeasti ilmaistavissa olevan käytännön tiedon tai hiljaisen tiedon (*tacit knowledge*) esiin saaminen, mikä edellyttää toimijoiden välistä vuorovaikutusta, sosiaalisia verkostoja ja luottamusta ...”. (Ruuskanen 2001.)

Sosiaalisen pääoman luomiseksi asetetaan siis odotuksia vuorovaikutteiseen oppimiseen ja oppimisen mahdollistaviin institutionaalsiin ympäristöihin. Toisin sanoen uutta sosiaalista pääomaa voidaan tuottaa luomalla olosuhteita ja edellytyksiä uuden tiedon ja oppimisen mahdollistamiseksi työn, koulutuksen ja arjen yhteisöjen verkostoissa, joihin myös kasvatuksen instituutiot kuuluvat.

Oppimisen voidaan olettaa tuottavan uutta sosiaalista pääomaa, mutta tuottaako sitä myös kasvatus? Vai onko kasvatuksen tehtävänä vain välittää tai peräti alistaa yksilöt olemassa olevaan sosiaaliseen järjestykseen, siis uusia vaan ei uudistaa sosiaalista pääomaa?

Musta pedagogiikka sosiaalisen uusintamisen välineenä

Yleensä kasvatukseen sisällytetään kaikki hyvä, kuten kunnan kansalaisuuteen ja ihmisyyteen kasvattaminen. Siihen hyvään pyrkii myös niin sanottu *musta pedagogiikka*, joka on osa kulttuurista perintöämme. Se on uskoa siihen, että ankaraan elämäntaisteluun kuuluu ankara kasvatus ja sopeuttaminen kuriin ja järjestykseen, jonka alkuperä ei ole tästä maailmasta. Mustan pedagogiikan johtavia periaatteita ovat lapsen oman tahdon murtaminen, tottelevaisuuden opettaminen ja luovuuden lokeroiminen. Syntiseksi ajateltu ihmisen minuuks pyritään korvaamaan istuttamalla tilalle ”oikeat” käyttäytymisen tavat ja kaavat. (Poikela & Toivola 1985.)

”Lapsi, joka on oppinut tottelemaan vanhempiaan, alistuu itsenäiseksi tultuaan järjen lakeihin, koska on tottunut olemaan seuraamatta omaa tahtoaan. Tällainen kuuliaisuus on niin tärkeätä, että koko kasvattaminen ei loppujen lopuksi ole muuta kuin kuuliaisuuden oppimista.” ... ”Kuuliaisuus on sitä, että lapsi 1) tekee mielellään, mitä hänelle sanotaan, 2) jättää tekemättä, mitä kielletään, ja 3) sopeutuu sääntöihin, jotka hänelle määrätään.” (Sulzer, J. 1748. Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder).

Alice Miller (1985) kirjoittaa teoksessaan *Alussa oli kasvatus* toistamisen pakosta. Aikuisella on taipumus tehdä lapsilleen samaa, mitä hänelle itselleen on lapsena tehty – myös se, mitä pahaa hänelle on tehty. Siksi tietoisesta muistista kadonnut väkivalta saattaa purkautua tilanteessa, jonka itse on lapsena kokenut. Teon seurauksena on kaksinkertainen syyllisyys, lapsena koettu trauma ja aikuisena tehty käsittämätön teko lasta kohtaan.

Sama syylliseksi tekemisen ja vallan käyttö liittyy myös yhteisöön. Aksel Sandemose (1965) kuvaa teoksessaan *Pakolainen ylittää jälkensä* pientä tanskalaista Janten kylää, joka alistaa jokaisen yhteisön jäsenen muuttumattomuuden järjestykseen. Uhkaus on Janten perusprinsiippi: ”Luuletko ehkä, että sinusta ei tiedetä mitään!” Uhkaaja ei koskaan paljasta, mitä hän tietää, sillä hän käyttää valtaansa pitääkseen ihmiset epäilyksenalaisina.

Janten kymmenen käskyä ovat:

- älä luule, että sinä olet jotakin,
- älä luule, että olet yhtä paljon kun me,
- älä luule, että olet viisaampi kuin me,
- älä kuvittele, että olet parempi kuin me,
- älä luule, että tiedät enemmän kuin me,
- älä luule, että olet enemmän kuin me,
- älä luule, että sinä kelpaat johonkin,
- älä naura meille,
- älä luule, että kukaan välittää sinusta,
- älä luule, että voit opettaa meille jotakin.

Sandemosen kaunokirjallinen teos on omaelämäkerrallinen. Ymmärtääkseen täysin Janten lain voiman ja tullakseen kirjailijaksi nuoren Akselin oli jätettävä Jante ja opittava elämään muun maailman avulla. Perussanoma on, että paikalleen pysähtynyt yhteisö ei kykene luomaan uutta.

Musta pedagogiikka antaa värin, ei vain pedagogiikalle, vaan myös sille, mitä sen takana on kulttuurissa, sosiaalisissa suhteissa ja toimintatavoissa. Vastakohtaa sille voidaan etsiä ”valkoisesta pedagogiikasta” esimerkkeinä Freiren (1972) sorrettujen pedagogiikka ja vapautuksen teologia, Knowlesin (1975; 1984) andragogiikka ja itseohjautuva oppiminen sekä erilaiset vaihtoehtopedagogiikat. Valkoinen ja musta ovat ääripäitä ja väliin mahtuu mitä moninaisimpia käytäntöjä niin pedagogiikan kuin sosiaalisen pääomankin siirtämisen ja luomisen suhteen. Sosiaalisen pääoman väri voi siis olla musta, valkoinen tai kirjava. Olennaista on, että käsite ei ole arvoneutraali. Luottamus, autenttisuus ja luovuus – tai niiden puute – ovat avainsanoja sosiaalisen pääoman ymmärtämiseen.

Oppiminen ja sosiaalinen pääoma -kirjan sisältö

Siirtymistä teollisesta niin sanottuun jälkiteolliseen yhteiskuntaan on luonnehdittu monin tavoin. Sanotaan, että 1980-luvun koulutusyhteiskunnasta siirryttiin 1990-luvulla informaatio- ja tietoyhteiskuntaan. 2000-luvun määrittelyksiin kuuluu *auditointiyhteiskunta*, jota ei ohjata vain normien ja eurojen avulla vaan itsetuotetun tiedon perusteella. Koulutuksen ja työelämän kehittämisessä evaluointi, auditointi, akkreditointi, monitorointi ja monet muut arviointia tarkoittavat käsitteet ovat arkipäivää. Kattavien evaluointi- ja auditointijärjestelmien avulla tuotetaan tietoa niin koulutuspolitiikan tarpeisiin kuin koulutus- ja oppimisprosessien kehittämistä varten. (Raivola 2000.) Ratkaisevin kysymys kuuluu: voidaanko itsetuotettuun tietoon luottaa?

Luottamus sosiaalisen pääoman lähteenä

Tuotetaanko esimerkiksi kehityskeskusteluissa luotettavaa tietoa? *Esa Poikela* tarkastelee artikkelissaan *Luottamusta luova kehityskeskustelu* tiedon, oppimisen ja johtamisen välisiä käsitesuhteita tavoite-, tulos- ja osaamiskeskustelujen luomissa sosiaalisissa konteksteissa. Kehityskeskustelu on ilmiö, joka on keksitty aina uudelleen uuden johtamisparadigman tulemisen myötä ja unohdettu sen vakiintumisen myötä. Meneillään on uusi vaihe, jossa kehityskeskustelut nähdään yksilöllisen, yhteisen ja aina organisationaalisen osaamisen tuottamisen välineenä, mikä puolestaan edellyttää oppimisen johtamisen ottamista yhdeksi kehittämisen kohteeksi työorganisaatioissa.

Sosiaalisen pääoman luomiseen liittyvät tekijät ovat konkreettisen toiminnan tasolla. Ristiriita- ja konfliktitilanteissa ratkaistaan, syntyykö uutta progressiivista sosiaalista pääomaa, jonka kantajina ovat tilanteen osapuolet. Toinen mahdollisuus on regressio, sellaisten toimien, asenteiden ja normien vahvistaminen, jossa kumpikin osapuoli ja etenkin uhri kokevat voimattomuutta vaikuttaa asioihin. *Timo Pehrman* kirjoittaa aiheesta artikkelissaan *Sovittelu luottamuksen lähteenä – mitä ja miten rikoksen tai riidan osapuolet voivat oppia?* Sovittelun kohteena oleva ongelma tulee nähdä oppimistilanteena, joka antaa uutta energiaa työyhteisöön. Sovittelutapahtumaa voidaan jäsentää ongelmaperusteisen oppimisteorian ja restoratiivisen ajattelun avulla, mikä mahdollistaa uudenlaisen tavan lähestyä ongelmaa. Siinä on tavoitteena tekijän reintegraatio ja osallistuva konfliktinratkaisu.

Tavanomaisessa akateemisessa ajattelussa on totuttu siihen, että vain tutkittu tieto on varmaa tietoa. Auditointiyhteiskunnassa pitäisi kuitenkin voida luottaa myös muilla keinoilla tuotettuun tietoon. Esimerkiksi kuinka luotettavaa on palautetieto, jota kerätään opiskelijoilta koskien heidän omaa oppimistaan ja opetusta, johon he osallistuvat? Voidaanko luottaa arviointitietoon, jota esimerkiksi oppimisen ohjauksen arviointiryhmä tuottaa kerätyn palautteen pohjalta? Alkuperäinen palaute voi olla luotettavaa, mutta ovatko tulkinnot sitä? Täydennetäänkö palaute- ja arviointitietoa evaluointitiedolla, jonka tunnusmerkkinä on systemaattinen tiedonkeruu kehittämisen

kohteista. Entä kun vuorovaikutus siirtyy virtuaalisiin verkostoihin tai verkko-oppimisessa pitäisi luottaa jonkun toisen osallistujan itse tuottamaan tai välittämään autenttiseen tietoon? Millaisesta tiedosta on sosiaalisessa pääomassa on perimmiltään kyse?

Miten arvioivan instituutin ja arvioitavan organisaation tilivelvollisuus-suhde jäsenyy? *Mari Räcköläinen* avaa arvioinnin problematiikkaa artikkelissaan *Kontrollista luottamukseen – tilivelvollisuus arvioinnissa*. Amatillisten perustutkintojen opiskelija-arviointia uudistetaan autenttisen näyttöarvioinnin suuntaan. Keskeinen haaste on, miten opiskelijan arviointi ja tilivelvollisuusarviointi sovitetaan yhteen niin, että arviointitieto on luotettavaa, vertailukelpoista ja eri osapuolille hyödyllistä sekä luottamusta edistävää. Kyse on siitä, miten arviointiprosessissa kyetään tuottamaan tietoa prosessin osallisia (opiskelijoita), toimijoita (opettajia, ohjaajia, suunnittelijoita) ja omistajia (päättöksentekijöitä oppilaitoksissa, kuntayhtymissä, koulutuspolitiikassa) varten.

Sosiaalisen pääoman tunnusmerkit liittyvät luotettavaan, autenttiseen ja päätöksentekoa hyödyttävään tietoon, sen hankintaan, jakamiseen ja uuden tiedon tuottamiseen. Mutta onko olemassa tiedon muotoa, tyyppiä tai lajia, joka nimenomaisesti ilmentää sosiaalista pääomaa? Millaisesta tiedosta puhumme, kun tarkoitamme sosiaalista pääomaa erotuksena muista pääomis-ta? Mitä on sosiaalinen tieto? *Tuula Kostainen* vastaa kysymykseen artikkelissaan *Suhdetieto luo sosiaalista pääomaa – oppimisen ja osaamisen lähteet sosiaalityössä*. Suomessa käynnistettiin vuonna 2002 valtakunnallinen osaa-miskeskustoiminta, jonka tarkoituksena on luoda sosiaalialan yhteistyöra-kenne käytännön, tutkimuksen ja koulutuksen välille. Sosiaalityössä oppimi-sen vahvimaksi tiedon lajiksi nousi suhdetieto, joka muodostuu suhteesta toisiin ihmisiin ja tärkeäksi koettuihin asioihin. Tuloksena on sitoutumista ja uuden sosiaalisen pääoman luomista sosiaalialan verkostoissa.

Sosiaalisen pääoman rakentaminen työyhteisössä

Koulu on paikka, jossa luodaan perustaa sosiaalisen pääoman rakentamiselle tulevaisuudessa. Samalla se on paikka, jossa sosiaalinen pääoma itsessään luo rajat ja mahdollisuudet oppimiselle ja kasvulle oppilaiden, opettajien ja johdon muodostamana työyhteisönä. Kyse ei ole vain oppilaiden kehityksestä, yhtä lailla koulu on myös opettajien ja koulunjohtajien kasvun paikka. *Helena Rajakaltion* artikkelin aiheena on *Sosiaalisen pääoman kehkeytymisen ehdot kouluyhteisössä*. Tarkastelun kohteena on kahdessa koulussa toteutettu kehittämisprosessi, jonka avulla tavoiteltiin toimintakulttuurin muutosta. Yksilökeskeisestä työstä haluttiin siirtyä yhteistyön kulttuuriin. Muutoksen keinoja olivat opettajien oppivat ryhmät, joiden toiminta perustui jaettuun asiantuntijuuteen. Ryhmät muodostivat rakenteen, joka mahdollisti sosiaalisen pääoman tuottamisen kouluyhteisössä, mikä puolestaan loi pohjaa pedagogisen johtamisen kehittämiseksi osana opettajan työtä.

Perhe ja yritys on kiehtova yhdistelmä, jossa vallitsevalla sosiaalisella pääomalla voidaan olettaa olevan aivan erityinen laatu. Perhearvojen yhdistäminen liiketoiminta-arvoihin globaalin kilpailutalouden oloissa vaikuttaa mahdottomalta tehtävältä. Tosiasia on kuitenkin se, että yhdeksänkymmentä prosenttia kaikista yrityksistä on Suomessakin perheyrityksiä, kuten *Marjo Raitavuo* kertoo artikkelissaan *Miten perheyrityksen arvot luovat sosiaalista pääomaa?* Artikkelin tavoitteena on tarkastella, miten perheyrityksen arvot on vakiinnutettavissa sosiaalisiksi pääomaksi tiedon ja oppimisen prosesseissa. Sosiaalinen pääoma perheyrityksessä on pitkällä aikavälillä luotu laaja osaamiseen liittyvä verkosto, jossa ihmisten väliset suhteet eri tasoilla ja näiden tasojen välillä tuovat lisäarvoa perheyritykseen. Työ- ja vapaa-aika sekä perhe linkittyvät, eikä niiden erottaminen ole enää edes mielekästä.

Suurten yritysten johtajat eivät yleensä kykene näkemään johtamisen tuloksia ja seurauksia johtuen aikaviiveestä ja toimintaverkoston kompleksisuudesta. Senge (1990) hakee ongelmaan ratkaisua systeemiajattelusta, jossa ratkaisevaa seurausten ja johtamisen välinen palautelinkki, organisaation oppiminen. Käytännön johtamistyössä yhteyden rakentaminen on kuitenkin äärimmäisen vaikeaa. *Risto Seppänen* valaisee tätä problematiikkaa artikke-

lissaan *Osaaminen, johtaminen ja sosiaalinen pääoma*. Aineettomien resursien ja erityisesti sosiaalisen pääoman merkityksen ymmärtäminen on yksi avain johtamisen “mustan laatikon”, johtamisteon ja halutun tuloksen välisen dynamiikan ymmärtämiseen. Dialoginen johtaminen voisi olla se johtamisen tapa, jolla yrityksen ja yksilön intressi voidaan luontevasti sovittaa yhteen. Johtamisdialogi virittää oppimisprosessin, joka integroi organisaation jäsenen sosiaalista todellisuutta, sisältöjä ja infrastruktuuria ja siten muodostaa sosiaalista pääomaa.

Sosiaalisen pääoman kehkeytyminen verkostoissa

Verkostot on tunnettu ihmisten välisinä sidoksina niin hyvässä kuin pahassaakin. Poliitiikan ja liike-elämän “hyvä veli” -suhteilla tai sosiaaliseen asemaan perustuvilla salaseuroilla on huono maine. Niihin kuuluvien kesken jaettu sosiaalinen pääoma on vahva hyödyke, jonka suhteen ulkopuolinen kokee osattomuutta tai alttiutta joutua kyseisten ryhmien vaikuttamisen kohteeksi. Se, mikä toisille on hyödyksi, voi toisille olla haitaksi. Perinteisten verkostojen rinnalle ovat nousseet vahvoina uudet, etenkin tietotekniikkaa hyödyntävät mitä erilaisimmat globaalin ja lokaalin vaikuttamisen väliset verkostot.

Verkostojen toiminnan ymmärtäminen on tutkimuksen haasteena monella tavalla. Yksi näkökulma niiden ymmärtämiseen avautuu työn ja oppimisen verkostoyhteyden analyysissa. *Vesa Korhonen* tarkastelee näitä yhteyksiä artikkelissaan *Työn ja oppimisen verkostot – näkökulmia sosiaalisen pääoman kehkeytymiseen*. Näkökulmat avataan neljän teoreettisen lähestymistavan kautta, joita ovat: 1) situationaalinen oppiminen ja käytännön yhteisö, 2) organisationalaisen tiedon luomisen ja tietämisen yhteisö, 3) toiminnan teoria ja työn kehittäminen, ja 4) työn ja oppimisen verkostot. Lähestymistapojen vertailu antaa mahdollisuuden ymmärtää dynamiikkaa, jossa vuorovaikutus ja verkostosuhteet kehittyvät ja luovat uutta sosiaalista pääomaa työn ja oppimisen muuttuvissa konteksteissa.

Oppiminen on vuorovaikutuksellinen prosessi, joka etenee ei-lineaarisesti, yllätyksellisesti ja ennakoimattomasti. Sosiaalisesti tuottavan ja luovan prosessin mahdollisuudet ovat monenkeskisessä ja rikastavassa oppimisyöskentelyssä, jota ei kahlita jäykin rakentein ja kontrollikeinoin. *Päivi Mäkinen* kuvaa tätä prosessia artikkelissaan *Emergenttiys ja kompleksisuus vuorovaikutuksellisen verkko-opinimisen haasteina ja mahdollisuuksina*. Verkko-opinimisessa osallistujat tuottavat yhteisessä prosessissa sisältöjä ja merkityksiä kompleksisesti etenevän vuorovaikuttamisen kautta. Emergenttiys ja kompleksisuus ovat verkko-opinimisen sosiaalisuuden ja kokemusten dynamiikan ymmärtämisen avainsanoja, jotka auttavat luomaan käsitteellistä ja teoreettista pohjaa verkostoissa syntyvän sosiaalisen pääoman tutkimiselle.

Toimiakseen verkosto edellyttää yhteistoimintaa, joka puolestaan luo luottamusta osapuolten välillä. *Marjut Silvennoinen* tarkastelee artikkelissaan *Työvoimapolitiittisen koulutuksen luottamusverkko – työssä oppiminen työllistymisen edistäjänä* yhteistyön problematiikkaa tutkimustensa valossa. Työvoimapolitiittisessa koulutuksessa oppinimisen organisointi on kolmen kauppa, ensiksi työvoimaviranomaisen, jonka tehtävänä on ennakoida koulutettavan työvoiman tarve teollisuudessa ja palveluissa; toiseksi opetuslaitoksen, jonka tehtävänä on organisoida koulutus ja työssäoppinimisen paikat yhdessä työvoimaviranomaisten kanssa; ja kolmanneksi opiskelijan, joka haluaa ammatin ja sijoittua työelämään. Luottamusta edellyttävässä tilanteessa täytyy kyetä sovittamaan toisiinsa jokaisen osapuolen tavoitteet.

Oppiminen ja sosiaalinen pääoma -kirja on avaus oppinimisen, kasvatuksen ja aineettoman pääoman sosiaalisten yhteyksien tutkimiseen. Vanhaa fraasia muuntaen voisi sanoa, että sosiaalinen pääoma on aivan liian tärkeä asia jätettäväksi vain talous- tai sosiaalitieteilijöille. Kyse ei ole vain talouskasvun aikaansaamisesta tai inhimillisten resurssien kilpailuttamisesta organisaatioiden tehokkuuden nimessä. Kasvatus itsessään uusintaa sosiaalista pääomaa, mutta on epäselvää, kykeneekö kasvatus uudistamaan sitä. Siksi tarvitaan tutkimusta, joka vie sosiaalisen pääoman synnyn, uutta luovan oppinimisen ja inhimillisen kasvun lähteille.

Lähteet

- Bourdieu, P. 1986. The Forms of Capital. In J.G. Richardson (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Coleman, J.S. 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* 94, 95–120.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. Middlesex: Penguin Books.
- Hyryyläinen, T., Nissinen, S. & Rouhiainen, V. 2002. Kylävoima. Sosiaalista pääomaa maaseudun kehittämiseen. Mikkeli: Helsingin yliopiston Maaseudun tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Kajanoja, J. 2000. Sosiaalinen pääoma ja kolmas sektori. *Hyvinvointikatsaus* 1/2000.
- Kajanoja, J. & Simpura, J. 2002. Sosiaalisen pääoman lupaukset. Julkaisussa J. Kajanoja, J. Kiander & I.B. Voipio (toim.) *Tutkimus ja talouspolitiikka*. Kirjoituksia taloudellisesta kasvusta. VATT-julkaisuja 33. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, 161–181.
- Karismo, A. 2005. Suomi täyttyi kilpailukyvyn liirum laarumista. Hyvinvointi jää kilpailukyvyn jalkoihin. *Helsingin Sanomat* 2.1.2005. Sanoma WSOY.
- Knowles, M. 1975. *Self-directed learning. Experience as a guide for learners and teachers*. New York: Associated Press.
- Knowles, M. 1984. *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurimuotona. Helsinki: Hanki ja jää.
- Miller, A. 1985. Alussa oli kasvatust: kätkeytyä julmuus ja väkivallan juuret. Helsinki: WSOY.
- Poikela, E. 1997. Mansesta Aussilaan – muisteloja ja tajunnan venytystä. Julkaisussa J. Kuortti, H. Hurttä, M. Piispa & K. Uosukainen (toim.) *Reunahuomautuksia. Tampereen yliopiston assistenttiyhdistyksen 30-vuotisen sodan taipaleelta*. Tampere: Tampereen yliopiston tieteen tekijät r.y., 47–53.
- Poikela, E. & Toivola, H. 1985. Oppimisen taustalla on ihmiskäsitys. Näkökulmia sivistystyöhön. *Kansalais- ja työväenopistojen liitto. Opistolehti* 1/85.
- Putnam, R.D. 2000. *Bowling Alone. The Gollapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Juva: WSOY.
- Ruuskanen, P. 2001. Sosiaalinen pääoma – käsitteet, suuntaukset ja mekanismit. VATT-tutkimuksia 81. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.

- Sandemose, A. 1965. Pakolainen ylittää jälkensä. (Alkuteos 1933). Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Senge, P.M. 1990. The Fifth Discipline. The Art & Practice of Learning. London: Century Business.
- Siltala, J. 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Helsinki: Otava.
- Sirén, J. 2004. Internetistä tuli tärkeä kanava tiedonvälityksessä. Nettilistat korvasivat viranomaistiedot. Helsingin Sanomat 30.12.2004. Sanoma WSOY.
- Tuomi, I. 2004. Sosiaalinen Innovaatio. Kolumni. 15.4.2004. Tekniikka & talous.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.

I

LUOTTAMUS
SOSIAALISEN PÄÄOMAN
LÄHTEENÄ

LUOTTAMUSTA LUOVA KEHITYSKESKUSTELU

Tiivistelmä

Kehityskeskustelua voidaan pitää eräänlaisena työelämän sosiaalisen pääoman mittarina. Kun positiivista sosiaalista pääomaa on paljon, työnantajien ja työntekijöiden pyrkimyksiä luonnehtii konsensuksen tavoittelu. Silloin esimiehen ja työntekijän on helppo kommunikoida, ja kehityskeskustelutkin onnistutaan käymään hyvässä ilmapiirissä sopien tavoitteista, tuloksista ja niiden saavuttamisen keinoista. Päinvastaisessa, kaikilla tasoilla luottamuspulaa henkivässä olosuhteessa, kehityskeskustelutkaan eivät onnistu, vaikka niille olisi juuri silloin mitä suurin tarve. Silloin eivät myöskään johdon mahtikäskyllä toteutetut kaavoihin kangistetut keskustelut tuota tuloksia. Kehityskeskustelu on herkkä johtamisen instrumentti eikä sitä tulisikaan nähdä pelkkänä tuloksen tekemisen tai luottamuksen mittaamisen välineenä. Epäselvää on kuitenkin, mitä johdetaan: suoritusta, tietoa vai osaamista? Johtamisen yhtälön ratkaisu vain mainittujen kolmen tekijän avulla ei riitä. Yhtälö tarvitsee neljännen tekijän, sillä ilman oppimista ei synny uutta osaamista tai osaamispääomaa, josta on tullut nykytuotannon tärkein kilpailu- ja tehokkuustekijä. Tarvitaan siis oppimisen johtamista, joka ei ole alistainen suorittamisella, tiedolle tai jo olemassa olevalle osaamiselle. Oppimisen johtamisen keinona kehityskeskustelut ja erityisesti ryhmäkehityskeskustelu avaavat uuden näkökulman organisaationaalisen osaamisen tuottamiseen työyhteisössä. Tässä artikkelissa pyritään osoittamaan, millaisista tiedon lajeista ja oppimisen prosesseista kehityskeskusteluprosessi rakentuu, ja miten kehityskeskustelut tulisi nähdä oppimisen johtamisen välineenä. Kehityskeskustelu ei siis vain osoita luottamuksen tilaa, vaan sen tehtävänä on myös tuottaa luottamusta ja sitä kautta sosiaalista pääomaa.

Johdanto

Kehityskeskustelu on siitä merkillinen työn kehittämisen väline, että se keksitään aina uudelleen. Sen alkuperä voidaan jäljittää 1950-luvun tavoitekeskusteluihin, joista vähitellen on siirrytty 1970-luvun esimies–alais-keskustelujen ja 1980- ja -90-lukujen tuloskeskusteluiden kautta nykymuotoisiin kehityskeskusteluihin (Ruohotie & Honka 1999). Vaikuttaa siltä, että kehityskeskustelut ovat seuranneet aina vahvaa, vuosikymmenelle ominaisen johtamistavan paradigmanmuutosta. Tavoitejohtamisen aikakaudella on keskusteltu tavoitteista ja tulosjohtamisen vallitessa tuloksista. Nykyisenä prosessijohtamisen aikakautena keskustellaan osaamisen kehittämisestä unohtamatta myöskään tavoitteita ja tuloksia (Valpola 2000; 2002).

Tultaessa 2000-luvulle prosessijohtamisen nähdään muodostuvan suorituksen (performance management), tiedon (knowledge management) ja osaamisen johtamisen kautta (Sydänmaalakka 2000). Tässä johtamisen kolmiyhteydessä (mt., 23) otetaan myös oppiminen huomioon, mutta ei oppimisen johtamisen merkityksessä vaan ainoastaan osaamista, tietämistä ja suoritusta parantavana toimintona. Toisin sanoen oppimisen johtamista (learning management) ei ole mielletty tiedon, suorituksen ja osaamisen johtamiseen verrattavaksi elementiksi prosessijohtamisen kokonaisuudessa. Miksi ei ole, on kiinnostava kysymys monellakin tapaa.

Näyttää siltä, että oppimisen johtamista ei käsitetä työorganisaatiossa samalla tavalla prosessiksi kuin tiedon, suorituksen tai osaamisen johtamista, joille jokaiselle määritellään osallisensa, toimijansa ja omistajansa. Koska oppimista ei ymmärretä yksilön, ryhmän ja koko organisaation osaamista tuottavana prosessina eikä sitä johdeta, seurauksena on, että myöskään kehityskeskusteluja ei mielletä oppimista ja osaamista tuottavan prosessin osana. Keskustelu kiinnittyy työntekijän näkökulmasta johdon ja esimiehen esittämään suorituksen parantamisen, työn hallinnan ja kehittämisen tavoitteisiin. Keskustelut, joissa ei tavoiteta henkilökohtaiseen osaamiseen liittyviä merkityksiä, menettävät hyödyn työntekijöiden silmissä ja johdon on lanseerattava ne yhä uudelleen.

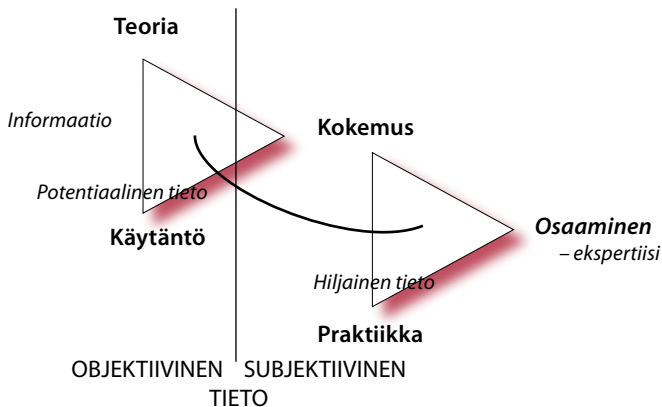
Artikkelini taustalla on monen vuoden kokemus ja usean sadan keski-johtoon kuuluvan esimiehen kouluttaminen autenttista kehityskeskustelua varten yrityksissä ja julkisessa hallinnossa. Teoreettisina lähtökohtina ovat tiedon prosessoinnin malli (Poikela 1998; 2004) ja työssä oppimisen prosessimalli (Järvinen & Poikela 2000; 2001), joiden avulla tarkastelen osaamisen tuottamista työorganisaatiossa, joka tarjoaa monipuolisen tietoympäristön työssä oppimista ja ammatillista kehittymistä varten. Kehityskeskustelu on yksi keino hyödyntää työyhteisössä oppimisen mahdollisuuksia. Erityisesti nostan esiin ryhmäkehityskeskustelun sekä oppimisen että keskustelutilanteen ohjaamisen näkökulmista, jotka antavat myös mahdollisuuden tarkastella oppimisen johtamisen funktiota työorganisaatiossa. Kyse ei ole vain erillisten tavoite-, tulos- tai osaamiskeskustelujen onnistumisesta vaan kehityskeskusteluprosessista, joka voidaan nähdä osana organisationaalisen oppimisen johtamista.

Informaatio, tieto, osaaminen ja oppiminen

Viimeaikaisessa keskustelussa on nostettu esiin yksittäisiä sanoja, kuten infoähky, hiljainen tieto tai potentiaalinen tieto. Ne antavat aavistuksen tiedon epistemologiassa ja ontologiassa tapahtuneista muutoksista, jopa länsimaisen tietokäsityksen kriisistä. 1990-luvun puolivälissä japanilaisten tutkijoiden (Nonaka 1994; Nonaka & Takeuchi 1995) uudelleen lanseerama *hiljaisen tiedon* (tacit knowledge, Polanyi 1966) käsite toi keskusteluun elementin, joka ei mahtunut perinteiseen teoria- ja käytäntötiedon dikotomiaan. He esittivät, että tiedolla on epistemologinen ulottuvuutensa, jonka ääripäitä ovat eksplisiittinen, sanoilla ilmaistava näkyvä ja kuuluva tieto ja implisiittinen, sanoilla ilmaisematon näkymätön ja hiljainen tieto. Tiedolla on myös ontologinen ulottuvuutensa, jonka toisessa päässä on yksilön hallussa oleva tieto ja toisessa päässä kollektiivilla oleva tieto. Tieto voi siten olla tai sijaita yhtä hyvin ryhmässä, yhteisössä, organisaatiossa tai verkostossa kuin yksilössäkin.

Toinen tärkeä, tiedon dikotomian sekoittava käsite liittyy *potentiaalisen tiedon* (Sthåle & Grönroos 1999) käsitteeseen, joka viittaa tiedon olemassaoloon mahdollisuutena ympäristössä. Tietoympäristöä, liittyipä se teoriaan, käytäntöön tai niiden integrointiin, pitää osata lukea, jotta oppimisen, kehittämisen ja osaamisen tuottamisen ongelmat saadaan ratkaistua. Potentiaalinen tieto liittyy toimivan subjektin ulkopuoliseen maailmaan informaatioon, teorioiksi pakatun faktan tai esineisiin upotetun osaamisen muotoihin. Hiljainen tieto sen sijaan kätkeytyy toimivan subjektiin, hänen keholliseen ja mentaaliseen osaamiseensa. Toisin sanoen tiedolla on objektiivinen ja subjektiivinen ulottuvuutensa (ks. kuvio 1). Oppivan subjektin näkökulmasta tämä ontologiaulottuvuus liittyy siihen, miten hän tavoittaa ja prosessoi henkilökohtaiseksi osaamiseksi sen, mistä hän on ollut alun perin osaton.

Kuviossa 1 teoria- ja käytäntötiedon dikotomia on hajotettu tripodioiksi, joissa vasemman puoleinen kolmio kuvaa koulutuksen maailmaa ja oikean puoleinen kolmio työn ja ammatin maailmaa. Koulutuksen tehtävänä on varmentaa, että systemaattisesti ohjatun oppimisen, pätevien opettajien ja hyvän opetussuunnitelman tuloksena syntyy laadullisesti hyvää kokemustietoa, jonka pohjalta oppija jatkaa oppimistaan työntekijän roolissa työn



KUVIO 1. Informaatio, tieto ja osaaminen

ja ammatin maailmassa. Koulutus on nimenomaisesti organisoitu tieto- ja oppimisympäristöksi, jossa oppijan työnä on oppiminen ja opettajien työnä tukea kaikin mahdollisin tavoin oppimistulosten saavuttamista. Työ sen sijaan tarjoaa tieto- ja oppimisympäristönä tyystin toisenlaisen potentiaalin oppimista varten. Työtä ei ole organisoitu oppimis- vaan tuotantotoimintaa varten, jolloin oppimisen jatkuminen edellyttää työntekijältä monipuolisia oppimisen taitoja, joihin kuuluu muun muassa informaatioluku- ja tiedonhankintataidot. Oppimistaitojen luomiseen pitäisi kiinnittää huomiota kaikessa koulutuksessa, sillä sen syvin tehtävä on tuottaa oppimisen ammattilaisia (vrt. Ziehe 1991).

Kuviossa 1 on tehty kontekstuaalinen ero yhtäältä teorian, käytännön ja kokemuksen sekä toisaalta kokemuksen, praktiikan ja osaamisen välille. Arkipuhutuksessa, jossa puhutaan mitä- ja miten-tiedosta, tällaista erottelua ei yleensä tehdä, vaan käytäntö, kokemus ja praktiikka tarkoittaa suunnilleen samaa, miten-tietoon liittyviä tekemistä tai osaamista tarkoittavia asioita. Erottelua ei tehdä täydellisenä myöskään kartesiolaisessa epistemologiassa (ks. Nonaka 1994), jossa tunnetaan vain mielen ja kehon, käsitteellisen ja praktisen tai propositionaalisen ja proseduraalisen tiedon jaottelut. Yksilön ulkopuolella oleva käytännöllinen mitä-tieto jää tarkastelun ulkopuolelle. Samasta syystä on tarpeen tehdä ero myös käsitteiden käytäntö ja praktiikka välille.

Käytäntö viittaa objektiiviseen, yksilön ulkopuoliseen maailmaan, jossa se oppijan näkökulmasta edustaa potentiaalia tietoa kuten myös teoria, mahdollisuutta omakohtaiseen tiedon etsimiseen, tunnistamiseen sekä konstruointiin ja oppimiseen. Praktiikka tarkoittaa vastaavasti subjektiivista, työntekijän omakohtaisen toiminnan kohdetta. Kohteellinen työskentely luo, syventää ja rikastaa kokemusta sekä tuottaa ajatteluun ja tekemiseen kytkeytyvää hiljaista tietoa ja kompetenttia osaamista. Informaation kohtaamisesta ja tiedon prosessoinnista alkanut sekä toiminnassa jatkuva oppiminen tuottaa lopulta korkeatasoisen eksperttiin, asiantuntijaosaamisen (ks. Poikela 2003).

Laadullisesti hyvä kokemustieto syntyy siitä, kuinka hyvin oppija on kyennyt käsitteellisen ajattelun ja kohteellisen tekemisen kautta integroimaan

teorian ja käytännön toisiinsa. Mikäli teoriaa ei ole käytetty kokemustiedon rakentamisessa lainkaan, syntyy kokeilujen, yritysten ja erehdysten sekä harjaantuneen tekemisen kautta kokemusta, jota voi parhaassa tapauksessa luonnehtia sanattomaksi, hiljaiseksi tiedoksi. Syntyy niin sanottua mutu-, sotu- tai totu-tietoa (minusta tuntuu, sormituntuma ja toverista tuntuu). Tällaista kokemuksellista ja hiljaista tietoa työpaikat ovat täynnä ja sen tärkeys on myös huomattu. Tutkijat (esim. Nonaka & Takeuchi 1995; Konno, Nonaka & Toyama 2000) ovat luoneet teorialleja hiljaisen tiedon yhteiseen käyttöön ottamista varten. Viranomaiset ja elinkeinoelämä ovat organisoineet kansallisia hyvien käytöntöjen kehittämishankkeita (esim. NOSTE-projekti), joiden yhtenä vaikuttimena on saada talteen ainakin osa kokemuksesta ja hiljaisesta tiedosta, jonka esimerkiksi niin sanotut suuret ikäluokat ovat hankkineet ennen eläköitymistään.

Kun sanoja osaamisen selittämiseksi ei löydy, on syntynyt hiljaista tietoa, jolla on myös teoreettinen ja käytännöllinen ulottuvuutensa. Teoreettinen, kognitiivinen ulottuvuus näkyy esimerkiksi shakkimestarin ongelmanratkaisuna, kun hän pelaa useiden, jopa kymmenien vastustajien kanssa samanaikaisesti. Käytännöllinen, praktinen ulottuvuus on taitavaa toimintaa, joka näkyy esimerkiksi savenvalajan erehtymättömissä liikkeissä hänen muovatessaan astiaa. Hiljainen tieto puolestaan liittyy taitojen integrointiin, kykyyn liittää osaamisen rakentamisessa tarvittavat elementit yhteen taval- la, jonka lopputuloksena on korkeatasoinen asiantuntijuus ja ammatillinen kompetenssi.

Työ tieto- ja oppimisympäristönä

Jos oletamme, että kehityskeskustelu tuottaa oppimista, kaikkein paras keino siihen ei ole, että esimies ryhtyy opettajaksi ja työntekijä oppilaaksi. Olen- naisinta on se, että työntekijä kykenee säilyttämään subjektiutensa suhteessa oppimisen kohteeseen, omaan ja yhteiseen toimintaan sekä itsensä ja työtehtäviensä kehittämiseen. Koska tieto on oppimisen käyte- tai rakennusainesta,

työpaikoilla on välttämätöntä oppia tunnistamaan sen monet muodot, lähteet ja resurssit. Siihen tarvitaan lukutaitoa, joka tarkoittaa yhtäläillä tekstin, esineiden ja ihmisten kuin työilmapiirin ja -kulttuurin lukutaitoa. Työpaikan tieto voi olla *koodatussa*, teksti, kuva- tai muiden symbolien muodossa ja sijaita kirjoitetuissa ohjeissa, käsikirjoissa, suunnitelmissa, tietopankeissa ja -verkoissa ja niin edelleen. Tieto voi olla *ankkuroituna* työpaikan rakennuksiin, teknologiaan, työvälineisiin ja -rooleihin, organisaatorakenteisiin ja käyttöesineisiin.

Tieto on esineellistä silloin, kun se kätkeytyy ihmisen valmistamiin artefakteihin. Asiantuntija kykenee lukemaan esinettä yhtä hyvin kuin siitä tehtyä kirjaakin. Esimerkiksi nykyaikaisen auton moottori on kertomus keksintöjen sarjasta, joka alkoi yli sata vuotta sitten polttomoottorista. Myös luonnon esineet sisältävät informaatiota, joka vaatii lukutaitoa. On kuvaavaa, että nykyfysiikan mustien aukkojen teoriassa ei enää keskustella siitä, voiko musta aukko säteillä energiaa vai hiukkasia. Nyt fyysikot puhuvat informaatiosta, jota musta aukko luovuttaa sen sijaan, imisi kaiken itseensä. Työpaikan tieto sijaitsee myös työyhteisön ihmisissä, jolloin se ilmenee osaamisena yksilöiden *käsitteellistämänä* tietona tai harjaantumisen tuloksena *kehollisena* taitamisena.

Tieto voi olla myös *kulttuurista*, vuosia ja vuosikymmeniä jatkuneen yhteisen toiminnan tuloksena, joka on näkynyt niin tietotason, teknologian ja organisaation kuin ihmisten ja työ- ja ammattikulttuurin muuttumisena. Työpaikat ovat siis hyvin erilaisten tiedonlajien, kuten koodatun, ankkuroidun, käsitteellistetyn, kehollistetun ja kulttuuristetun tiedon (Blackler 1995). lähteitä ja resursseja (ks. tarkemmin Tuula Kostiaisen artikkeli tässä kirjassa, kuvio 2). Itse asiassa oppimista ajatellen työ on ihanteellinen tietoympäristö, kunhan oppimisen taidot olisivat kaikilla ja erityisesti esimiehillä olisivat oppimisen ohjaamisen taidot kohdallaan.

Samalla tavalla kuin työpaikka luo potentiaalia oppimista varten, se sisältää myös vahvoja oppimisen esteitä, joista merkittävimmät johtuvat esimiesten valtahierarkkisesta käyttäytymisestä ja sen herättämästä defensiivisestä vastakäyttäytymisestä työntekijöissä (Argyris & Schön 1978; 1995). Toinen

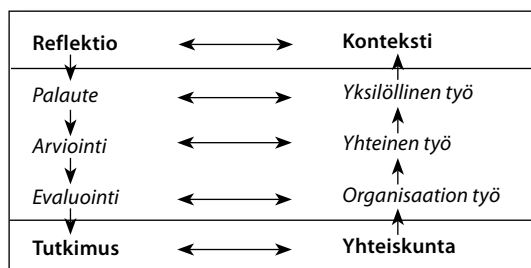
olennainen syy on oppimistaitojen ja työssä oppimisen ohjauksen sekä oppimisen johtamisen taitojen puutteellisuus. Oppimista ei voi ohjata operatiivisen johtamisen periaatteiden mukaan, koska kyse ei ole suorituksesta vaan yksilön identiteetille hyvin tärkeästä ja haavoittuvastakin itsensä kehittämisestä. Esimiesten haasteena on oppia niin sanottu nonhierarkkinen käyttäytyminen erityisesti oppimistilanteita (Zuboff 1988) varten, joihin kuuluu myös kehityskeskustelu. Työntekijöiden on puolestaan opittava luottamaan esimiehen haluun ja kykyyn tukea heitä oppimis- ja osaamisponnisteluissaan.

Työssä oppiminen ja kehityskeskustelun ohjaaminen

Työssä oppimisen ymmärtämisen avain on *reflektion* ja *kontekstin* käsitteiden välisessä suhteessa. Reflektiivinen oppiminen ei liity vain olemassa olevien asioiden ja toiminnan opetteluun vaan myös uuden tiedon tuottamiseen. Mezirowin (1991) mukaan aikuisen oppimisen ytimenä on reflektio, joka on edellytyksenä uutta toimintaa tuottavien merkitysskeemojen ja -perspektiivien muodostamiselle. Merkitykset ja merkitysrakenteet ohjaavat tiedon hankintaa, oppimista, kehittymistä ja toimintaa yksilön elämän vaiheissa. Kehityskeskusteluissa merkitysten rakentaminen on ensiarvoisen tärkeää. Oppimisvaikeuksien kohdalla ei ole kyse siitä, että henkilö olisi tyhmä tai vähemmän älykäs, vaan siitä, että häneltä puuttuvat merkitykset, jotka auttavat ymmärtämään, mistä asiassa on kyse.

Merkitystä ei voi opettaa, vaan se on tuotettava toiminnan ja kokemuksen kautta. Esimerkiksi yrityksen arvojen ulkoaopettelu ei takaa millään tavalla niiden noudattamista. Tiedon merkitys ja tieto ovat eri asioita. Merkitys on vain informaation käsittelijän mielessä eikä missään symbolisessa muodossa hänen ulkopuolellaan. Kun merkitys puuttuu, työtoiminnassa on kiinnitettävä erityistä huomiota sen tuottamiseen, mikä on avain sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Merkitys rakentuu reflektiivisessä keskustelussa ja tiedon sosiaalisen konstruoinnin kautta (esim. Tynjälä 1999; Bereiter & Scardamalia

1998). Myöskään reflektio ei liity vain oppimisen yksilöpsykologisiin ehtoihin. Yhtäläilla se kuvaa sosiaalisia, ryhmän, organisaation ja aina yhteiskunnan toiminnasta määräytyviä ehtoja. Työn, työyhteisön ja työorganisaation näkökulmasta reflektointi voidaan määritellä kontekstuaalisissa yhteyksissään (ks. kuvio 2).



KUVIO 2. Reflektio konteksteissaan (Poikela 2005)

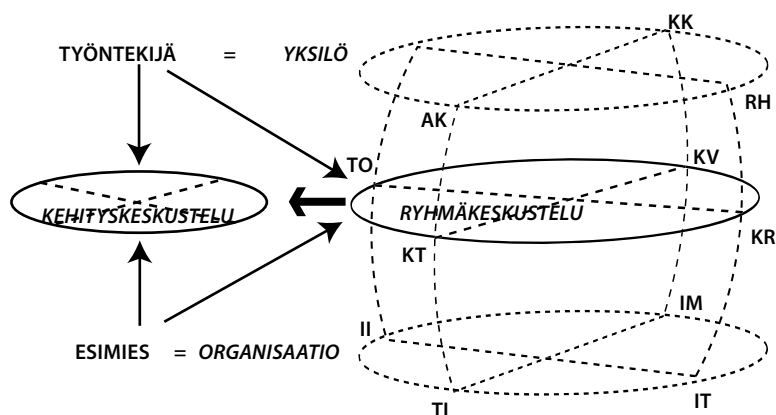
Kuviossa 2 reflektio ja tutkimus muodostavat yleiset käsitteelliset reunaehdot työssä oppimisen ilmiön analysoinnille. Yksilöllisen, yhteisen ja organisaation työn konteksteissa tapahtuvan oppimisen pienin yhteinen tekijä on reflektio, jota ilman ei voida ymmärtää palaute-, arviointi- ja evaluointitoimintoja. Myöskään tutkimus ei tule toimeen ilman reflektointia, mutta sen kontekstuaalinen yhteys on yhteiskunta ja sen tietoa tuottavat instituutiot. Kuviossa 2 esitetyt palautteen, arvioinnin ja evaluoinnin käsitteet ovat ikään kuin varatut työorganisaatiossa tapahtuvien oppimisen ja tiedonmuodostuksen ilmiöiden erittelyä varten. Samalla ne tarjoavat mahdollisuuden ymmärtää, organisoida ja johtaa tiedon ja oppimisen prosesseja arjen työn ja luonnollisen kielen käytön näkökulmasta. (Järvinen & Poikela 2001; Poikela 2005.)

Työssä oppimisen prosessit ja ryhmäkehityskeskustelu

Työssä oppimisen teoreettinen mallintaminen (ks. kuvio 3) voidaan aloittaa kokemuksellisen oppimisen (Kolb 1984) vaiheiden pohjalta. Sen mukaan oppijan aikaisempi *konkreettinen kokemus* (KK) muodostaa jatkuvan työssä oppimisen perustan. Sitä seuraa *reflektiivinen havainnointi* (RH) joka tarkoittaa kokemuksen ja siihen sisältyvien merkitysten havaitsemista, tunnistamista ja analysointia parempien tai uusien toimintatapojen kehittämiseksi. Reflektion avain on palautetieto, jota työntekijä sekä hankkii itse kokemuksensa kautta että ottaa vastaan toisilta kyetäkseen tutkimaan kyseistä ilmiötä paremmin. Analyysi voi johtaa suoraan uuden ratkaisun löytämiseen, tai jos havaitaan, että yhteinen kokemustieto ei riitä ongelman ratkaisuun, hankitaan uutta tietoa ja integroidaan se aikaisemmin koetellun tiedon kanssa. Toisin sanoen vaihe edellyttää *abstraktia käsitteellistämistä* (AK), jäsentelyä, suunnittelua ja mallintamista. Koska sana-, numero-, kuva- ja muista piirrossymboleista rakennettu malli on vasta paperilla ja tekijöidensä mielessä, se edellyttää aktiivista toimintaa (AT), tekemistä ja soveltamista, minkä avulla testataan, toimiiko malli tai suunnitelma käytännössä. Siten prosessi tuottaa uuden kokemuksen, jonka perustalta vaiheet toistuvat syvenevänä spiraalina. (Järvinen & Poikela 2000; 2001.)

Prosessin vaiheet toteutuvat samalla periaatteellisella tavalla yksilön, yhteisen ja organisaation työn konteksteissa. Yhteisen työn kontekstissa vaiheet ovat kokemuksen vaihto (KV), kollektiivinen reflektointi (KR), käsitteellisen tiedon organisointi (KT) ja tekemällä oppiminen (TO). Oppiminen ei kuitenkaan perustu vain välittömän kokemuksen analysointiin ja palautteen jakamiseen vaan arviointitietoon, jota ryhmä luo synergisesti aikaisempien kokemusten ja palautteen pohjalta. Uuden tiedon luominen voidaan havaita juuri siinä, että se ei ole enää palautettavissa kenenkään yksittäisen ryhmän jäsenen kokemukseen tai mielipiteeseen asiasta. Kuviossa 3 yhteisen työn kontekstissa tapahtuva oppiminen on esitetty korostetun vahvasti, koska se samalla kuvaa ryhmäkehityskeskustelussa tapahtuvaa oppimisen prosessia.

Organisaation työn kontekstissa ovat vastaavat vaiheet, mutta ne ilmaistaan eri käsittein, joita ovat intuition muodostus (IM), intuition tulkinta (IT), tulkitun tiedon integrointi (TI) ja integroidun tiedon institutiointi (II). Usein ajatellaan, että työssä syntynyt oivallus, intuitio on oivaltajan yksityistä omaisuutta, ja helposti unohdetaan, että nimenomaan organisaatio on luonut kontekstin, jossa oivallus esimerkiksi aloitteen muodossa on mahdollinen. Siksi aloitteentekijät jätetään helposti ideasta syntyneen kehitysprosessin ulkopuolelle. Kun organisaatio hankkii systemaattisesti sisäistä tietoa toimintansa kehittämiseksi esimerkiksi lomakekyselyiden, haastatteluiden tai osaa-miskartoitusten muodossa, kyseessä on evaluointitiedon tuottaminen, jonka luotettavuus lähenee yliopistollisten tutkimusmetodien tuottamaan tasoa.



KUVIO 3. Kehityskeskustelu ja työssä oppimisen prosessit

Palaute-, arviointi- ja evaluointitiedon tuottaminen luo mahdollisuuden organisationaaliseen oppimiseen, mutta ei vielä takaa sitä. Työssä oppimisen dilemma ei ole niinkään siinä, etteivätkö yksilöt ja ryhmät kykenisi tuottamaan tietoa oppimistaan varten. Ongelmana on pikemminkin se, miten eri "tasoilla", eri konteksteissa tapahtuva tiedon luominen ja oppiminen kyetään integroimaan toisiinsa. Teoriassa integrointi voidaan tehdä liittämällä kon-

tekstien toisiaan vastaavat oppimisen vaiheet (ks. kuvio 3, oikea puoli). Tuloksena ovat työssä oppimisen 1) *sosiaaliset* prosessit (KK – KV – IM), 2) *reflektiiviset* prosessit (RH – KR – IT), 3) *kognitiiviset* prosessit (AK – KT – TI), ja 4) *operationtaaliset* prosessit (AT – TO – II). Haasteena on oppimisen prosessien tunnistaminen, ohjaaminen ja johtaminen tavalla, joka tekee mahdolliseksi kokemuksellisen ja hiljaisen tiedon ottamisen yhteiseen käyttöön. (Ks. tarkemmin Järvinen & Poikela, 2000; 2001; Järvinen, Koivisto & Poikela 2000; Poikela 2005.)

Yksi syy kehityskeskustelujen epäonnistumiseen on niiden käyminen valtakontekstissa, jossa esimies käyttäytyy *hierarkkisesti* organisaation edustajana asemavaltuutukseen perustuen (ks. kuvio 3, vasen puoli). Tätä syytä seuraa työntekijän *defensiivinen* vastakäyttäytyminen, koska hän pelkää osaamisensa puutteiden paljastamisen johtavan kielteisiin seuraamuksiin. (Argyris & Schön 1978). Esimies on työnantajan edustajana ensisijaisesti kiinnostunut organisaation visioiden, strategioiden ja tulosten edistämisestä. Työntekijä sen sijaan on kiinnostunut eniten henkilökohtaisen osaamisensa kehittämisestä ja suhteestaan kanssatyöntekijöihin. Kun osapuolten intressit ovat jo lähtötilanteessa kaukana toisistaan, kahdenvälisen keskustelujen epäonnistuminen on tavallaan taattu jo etukäteen. Strategioiden ja visioiden yhteensovittamista varten tarvitaan *ryhmäkehityskeskustelua* (ks. kuvio 3, oikea puoli), joka mahdollistaa sekä merkitysten rakentamisen että aikaisemman kokemuksen jakamisen.

Kuviossa 3 kehityskeskustelut on kuvattu työssä oppimisen prosessien ja kontekstien kokonaisuudessa. Tiimissä tai projektiryhmässä voidaan luoda kyllin avoin ja turvallinen ilmapiiri aidolle dialogille, jossa kyetään rakentamaan yhteisesti strategioiden toteuttamisen ja osaamisen laadun ymmärtämiselle tarvittavat merkitykset. Refleктоiva ja arvioiva dialogi tekee mahdolliseksi henkilökohtaisen osaamisen ja mentaalisten mallien tarkastelun tiimioppimisen avulla sekä yhteisten visioiden rakentamisen systemisen ajattelun ja johtamisen luomassa kokonaisuudessa (vrt. Senge 1990). Ryhmäkeskustelu voi ratkaista monia työhön ja oppimiseen liittyviä ongelmia, kuten motivoitumisen, sitoutumisen, osallistumisen ja vastuun ottamisen omista ja yhteisistä tehtävistä. Onnistuneen ryhmäkehityskeskustelun tuloksena on

ymmärrys ja käsitys omasta työstä suhteessa muiden ja koko organisaation työhön. Sen jälkeen kahdenkeskisessä osaamiskeskustelussa on aikaa ja mahdollisuuksia tarttua asioihin, jotka tukevat oppimista ja uuden osaamisen rakentamista.

Kehityskeskustelut voidaan kokea ylimääräisenä lisänä, jos koko kokous- ja palaverikäytäntöä ei tutkita. Osa kokouksista voi jo olla luonteeltaan ryhmäkehityskeskusteluja, niitä ei ole vain sellaisiksi mielletty. Kehityskeskustelu-prosessin uudelleen organisointi voikin johtaa kaoottisuuden vähenemiseen, ajansäästöön ja käytäntöjen järkipäätämiseen sekä uuden luottamuksen kulttuurin syntymiseen. Kehityskeskustelut pitäisikin organisoida noudattaen yksinkertaista periaatetta, jonka mukaan ryhmäkeskustelun tulisi sekä edeltää että seurata kahdenvälisiä keskusteluja. Organisaation tulisi tarjota myös ryhmä- ja yksikkörajat ylittäviä *keskustelufoorumeja*, joissa käsitellään kehittämisen kannalta elintärkeitä asioita.

Kehityskeskustelun käyminen ja ohjaustyyli

Kehityskeskustelu on herkkä instrumentti, joka voi epäonnistua senkin jälkeen, kun kaikki mahdollinen on tehty sen onnistumisen edellytysten luomiseksi. Yleensä esimiehet eivät tiedä aikuisoppimisesta, työssä oppimisesta tai organisationaalista oppimisesta juuri mitään. Ryhmädynamiikan merkitys on huomattu tiimien ja projektiorganisaatioiden muodostamisen yhteydessä, mutta tiimioppiminen on useimmille esimiehille vielä arvoitus. Mikäli edes puolittain uskotaan väitteisiin, joiden mukaan oppiminen on uusi työn muoto (Zuboff 1988) ja organisaation on kyettävä luomaan itse tietoa kehitystään varten (Nonaka 1994; Nonaka & Takeuchi 1995), on esimiehet saatava harjoittelemaan ja refleктоimaan käytännön kehityskeskustelukokemuksiaan yhdessä. Keskustelujen käyminen edellyttää ennen muuta ohjaamisen sekä palautteen antamisen ja vastaanottamisen taitoja.

Kehityskeskustelu vaatii ennen muuta kuuntelun ja dialogisen kyselyn taitoja. Ensimmäinen tehtävä keskustelutilanteessa on luoda avoin ja *luottamuksellinen* ilmapiiri, joka kannustaa aiheen tai ongelman käsittelyyn. Puhu-

misen sijaan esimiehen on kuunneltava ja kyseltävä, jolloin selvenee lähinnä se, millainen *merkitys* ongelmalla tai kehittämisen kohteella on työntekijälle. Toisin sanoen miten hän on motivoitunut tai haluaa sitoutua ja ottaa vastuuta uutta työtapaa tai osaamista vaativasta haasteesta. Tässä vaiheessa esimies käyttää hyväksyvää, *akseptiivista* ohjaustyyliä ja antaa luottamusta vahvistavaa palautetta (ks. Cockman, Evans & Reynolds 1992). Hyväksyvä tyyli yksin riittää harvoin tulokselliseen keskusteluun. Vaarana voi olla liika *samaistuminen* työntekijän henkilökohtaiseen problematiikkaan. Jos niin on käymässä, on tarpeen siirtyä toisella tavalla informaatiota tuottavaan tyyliin.

Kehityskeskustelussa käsiteltävänä olevat haasteet, ongelmat ja tilanteet eivät yleensä ole selkeästi jäsentyneitä ongelmia ja tehtäviä. Jos olisivat, keskusteluja ei tarvittaisi lainkaan. Kun luottamus on rakennettu ja keskustelijoiden henkilökohtainen suhde käsiteltävään asiaan on hahmottunut, esimiehen kysymysten tulee kohdistua ongelman taustalla vaikuttaviin tekijöihin, syihin ja perusteisiin. Toisin sanoen kysymysten tehtävänä on tavoittaa, mihin asia liittyy sekä millä tavalla osat ja kokonaisuudet ovat sidoksissa toisiinsa. Kyselevän analysoinnin aikana työntekijälle selviää uusia näkökulmia, vahvistuu jo aiemmin ajateltu ratkaisu tai syntyy uusi oivallus, joka päätetään yhteisesti toteuttaa. Käytettyä ohjaustyyliä voidaan luonnehtia kartoittavaksi, *katalyyttiseksi* tyyliksi, jonka tehtävänä on luoda edellytykset ja suuntaviivat käytännössä tapahtuvalle ongelmanratkaisulle (mt.). Molemmiin puoliin annettu ja saatu keskustelupalaute on konstruktiiivista, uutta tietoa ja perspektiiviä rakentavaa. Katalyyttinen ohjaustyyli on helpohko omaksua, mutta myös sen yksipuolisessa käytössä on ongelmansa. Vaarana on akateeminen *projektio*, jossa keskustelijat eristävät asian ja siihen vaikuttamisen itsensä ulkopuolelle etsien syytä, tekijöitä ja seurauksia kaikesta muusta paitsi itseltään. Silloin henkilökohtaiseen osaamiseen ja ajatteluun liittyvät seikat jäävät lopulta käsittelemättä, ja kehityskeskustelusta on tullut virkistävä aivoviomistelu lyhyen shakkiottelun tapaan.

Toisinaan kehityskeskustelu jumiutuu, eikä siinä päästä eteenpäin huolimatta hyvästä ilmapiiristä ja tahdosta selvittää käsillä oleva ongelma. Syynä saattavat olla aikaisemmin hyvin syvälle opitut asiat, joista asianomainen ei

ole enää sanojen tasolla tietoinen. Niin sanotusti selkäyttimeen asti opitusta asiasta voi tulla uuden oppimisen este, koska oppija ei enää kykene sitä tiedollisesti tavoittamaan. Argyris ja Schön (1978) puhuvat julki- ja käyttöteorioista, joista edellinen tarkoittaa tiedostettua, sanoissa ilmaistua teoria- tai toimintamallia jälkimmäisen tarkoittaessa tiedostamatonta, vain tekemisen kautta ilmenevää toimintamallia hiljaisen tiedon tapaan. Työntekijä voi jopa luulla toimivansa opettelemansa julkiteorian mukaan, mutta todellisuudessa toimiikin käyttäteorian mukaan. Silloin kyseessä on selkeästi niin sanottu poisoppimisen paikka, jossa henkilö on saatava tiedostamaan vanha mallinsa ja siihen verrattuna uuden mallin tuomat hyödyt. Tilanteessa toimiva ohjaustyyli on ristiriitoja osoittava, *konfrontatiivinen* tyyli, jossa esimies kysymystensä avulla ikään kuin asettaa peilin työntekijän eteen (Cockman ym. 1992). Ohjaustyylinä konfrontointi on vaativa ja edellyttää esimieheltä taitavaa, näkökulmia vaihtelevaa ja palautetta generoivaa kyselyä. Konfrontointi edellyttää ehdotonta luottamusta ja käsiteltävänä olevan ongelman perinpohjaista analysointia. Vaarana on, että hyväksyvä tyyliä ei käytetä riittävästi, jolloin konfrontaatio herättää *defenssin*, puolustautumisreaktion ja keskustelu ty-rehtyy turhaan vastakkainasetteluun.

Neljättä tyyliä kutsutaan ohjeita antavaksi, *prespriktiiviseksi* tyyliksi (mt.), eikä sen opettelussa yleensä ole ongelmia. Päinvastoin esimiesten pitäisi opetella pois sen liiallisesta käytöstä, koska se saattaa vahvistaa niin sanottua *opittua avuttomuutta*. Monet tutkimukset (esim. Kevätsalo 1999) osoittavat, että useimmat työntekijät pystyvät parempaan kuin työtehtävät sallivat. Tilanne hyväksytään yleisesti työpaikoilla ja pelin henkeen ikään kuin kuuluu esiintyä alaisena esimiestä tyhmempänä ja esimiehenä alaista viisaampana. Tällaisen työkulttuurin muuttaminen ei ole helppoa, pikemminkin sitä pyritään vahvistamaan niin sanotun vastakulttuurin kautta (esim. Willis 1984; Kortteinen 1992). Pulmana on oppimista heikentävän epäonnistumiskierteen katkaiseminen ja oppimista tuottavan onnistumiskierteen vahvistaminen. Kuten vanha kiinalainen sananlasku sanoo: *"Jos annat pyytäjälle kalan, hän tulee kohta pyytämään lisää, mutta jos opetat hänet onkimaan, hän itse pyytää kalansa vedestä."* Ohjetta ei siis kannata antaa oppimisen estämiseksi.

Tavoite-, tulos- ja osaamiskeskusteluista oppimisen johtamiseen

Edellä kehityskeskustelua on kuvattu arviointiin liittyvän tiedon muodostuksen ja reflektiivisen oppimisen näkökulmasta. Jäljellä on vielä kiinnostava kysymys oppimis-, arviointi- ja johtamiskäsitysten sekä kehityskeskustelujen välisestä suhteesta. Onko niiden välillä yhteys, joka riippuu enemmän historiallisista kehystekijöistä kuin yksilöiden tai organisaatioiden niin sanotun vapaan valinnan ja parhaan käytännön löytämisestä? Tyhjentävää vastausta on tässä artikkelissa mahdotonta antaa. Sen sijaan heuristinen vertailu voidaan aloittaa rinnastamalla oppimis- ja johtamisparadigmoja sekä kehityskeskusteluja toisiinsa (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Oppiminen, johtaminen ja kehityskeskustelu (vrt. Poikela 1998)

OPPIMISEN TEORIA	JOHTAMINEN	ARVIOINTI	OPPIMISEN FOKUS	KEHITYSKESKUSTELU
Behaviorismi	Tavoitejohtaminen	Käyttäytymisen kontrolli	Refleksio	Tavoitekeskustelu
Kognitivismi	Tulosjohtaminen	Tiedon hallinnan kontrollointi	Kognitio	Tuloskeskustelu
Eksperientialismi	Prosessijohtaminen	Osaamisen laadun arviointi	Reflektio	Osaamiskeskustelu
Humanismi	Ihmisten johtaminen	Yhteistoiminnan laadun arviointi	Dialogi	Pari-/ryhmäkeskustelu
Situationalismi	Tilannejohtaminen	Onnistumisen arviointi	Tilanne	Tilannekeskustelu

Oppimista ja johtamista yhdentävät perusolettamukset

Behavioristisen, käyttäytymistieteeseen perustuvan oppimiskäsityksen ja tavoitejohtamisen välillä vallitsee vahva yhteys, joka liittyy yhtäältä käyttäytymisen ja suorituksen tavoiteasetteluun ja toisaalta arviointitapaan. Behavioristisessa opetuksessa oppimista johdetaan niin sanottujen pääteikäyttyymistavoitteiden avulla, jotka ositetaan sopivan kokoisiksi osiksi niiden opettelua varten. Tavoitteiden jakaminen keinoihin ja edelleen yksittäisiin toimenpiteisiin toimii vastaavalla tavalla tavoitejohtamisessa. Myös arvioinnin keinot ovat samoja, mikä tarkoittaa käyttäytymisen ja suorituksen välitöntä palautekontrollia sekä saavutuksen vertaamista tavoitteeseen. Oppimisen fokus on *refleksiossa*, joka tarkoittaa ehdollisen käyttäytymisen säätelyä joko ärsykkeeseen liitetyn mielihyvän tai reaktiota säätelevän palkinnon ja rangaistuksen avulla.

Kognitiivisen oppimiskäsityksen ja tulosjohtamisen välinen yhteys liittyy tavoitteisiin perustuvan opetus- ja johtamistavan kritiikkiin ja tiedon muodostukseen liittyvien psykologisiin löydöksiin. Ihmisen tavoitteellinen käyttäytyminen ei perustu vain ulkoa annettuun ohjeistoon, vaan hän toimii myös oman intentionsa, omien tiedollisten malliensä perusteella. Tehdäkseen tulosta oppijalla tai työntekijällä on oltava ymmärrys ja sisäinen motivaatio tavoitteelliseen työskentelyyn. Oppimisen fokus on *kognition* muodostuksessa, mikä tarkoittaa oikean tiedon perustalta rakennettua oikeaa käsitystä toiminnan kohteena olevasta asiasta. Arvioinnissa työntekijään odotetaan hallitsevan työnsä ja kontrolloivan omaa käyttäytymistään. Kognitivismi ei vähennä kontrollin tarvetta, kuten ei myöskään tulosjohtaminen, vaan päinvastoin lisää sen intensiteettiä ulottumalla yksilön psyykkisen toiminnan säätelyyn asti.

Eksperientialistisen eli kokemuksellisen oppimiskäsityksen ja prosessi-johtamisen yhteys on huomion kohdistamisessa toimintaan, johon myös tiedon muodostuksen ja suoritusten ohjaaminen yhdistetään. Siten arvioinnin kohteena on osaaminen, joka määrittyy työryhmän ja työyhteisön jakamassa työ- ja oppimisprosessien kokonaisuudessa. Oppimisen ja toiminnan fokus

on *reflektio*, joka tarkoittaa tuloksiin tähtäävää laadun havainnointia, ongelmakohtien tunnistamista ja ratkaisua, liittyivätpä ongelmat henkilökohtaiseen tai koko organisaation toimintaan. Kokemuksellisesta oppimisesta käytetään toisinaan nimitystä kokonaisvaltainen oppiminen, koska se ei rajoitu käyttäytymisen ja tietämisen säätelyyn, vaan tarkastelee oppimistoimintaa kokemuksen, reflektoinnin, kognition ja tekemisen vaiheiden jatkumona. Siitä syystä se soveltuu erinomaisesti työssä oppimisen ja sen ohjaamisen perustaksi.

Humanismilla on ollut suuri vaikutus koulutuksen ja työelämän kehitykseen aina 1930-luvulta saakka, jolloin toteutettiin kuuluisat Hawthorne-tutkimukset (Mayo). Vertailutilanteena toteutetussa tutkimuksessa havaittiin, että työn ergonomiset parannukset johtivat parempiin suorituksiin ei vain koeryhmässä vaan myös vertailuryhmässä. Hämmäntävä tulos kyettiin selittämään psykologian avulla. Pelkkä huomion kohteeksi joutuminen tuotti parempia työtuloksia. Syntyi niin sanottu humanistinen koulukunta, jonka kritiikin kärki kohdistui työn maailmassa taylorismiin ja koulutuksen maailmassa byrokratiaan ja behaviorismiin. Ihmisten johtamisen ja opiskelijakeskeisen pedagogiikan ja yhteinen fokus on yhteistoiminnassa ja *dialogissa*, jonka laatuun myös arviointi kohdistuu. Toisaalta humanismia voi arvostella siitä, että se pitää ihmiset ja asiat liiaksi erossa toisistaan ja synnyttää turhaa ”humanistien ja insinöörien” vastakkainasettelua.

Taulukon alimmalla rivillä on kuvattu myös situationalistisen oppimisteorian, tilannejohtamisen ja tilannekeskustelun välinen yhteys esimerkkinä siitä, että myös muiden kuin niin sanottujen vahvojen oppimis- ja johtamisparadigmojen välillä on yhteys. Vahvat paradigmat ovat vaikuttaneet erityisesti 1970-luvun tavoiteajattelussa, 1980-luvun tulosideologiassa ja 1990-luvun prosessiajattelussa. Humanismin kriittinen suhde muihin ”ismeihin” on vaikuttanut jo taylorismin ja behaviorismin alkuvaiheiden vaihtoehtoajatteluna näihin päiviin asti. 2000-luvun pääsuuntaus lienee edelleen prosessijohtaminen, joka syvenee ja rikastuu siten, että myös aineettomat resurssit, kuten inhimillinen osaamispääoma ja sosiaalinen pääoma, otetaan huomioon johtamisessa.

Kehityskeskusteluprosessi ja oppimisen johtaminen

Kehityskeskustelussa, joka perustuu pelkkään tavoitteista keskustelemiseen, oppimisen fokus on teorian kielellä ilmaistuna refleksiossa, oppijan ehdollisten refleksien säätelyssä. Ihmisen oletetaan muuttavan käyttäytymistään riittävän monen valvonnassa tapahtuvan toiston, palkinnon houkuttelevana tai rangaistuksen pelossa. *”Kun riittävästi harjoittelet saavutat tavoitteen ja palkinto odottaa.”* Keskustelun kohteena ovat tavoitteet, joiden toteuttamista työntekijältä odotetaan. Keskustelu toteutuu lähinnä tavoitteiden laadintana ja ohjeiden antamisena tavoitteiden toteuttamista varten. Jos ongelmatilanteita käsitellään, odotuksena on, että esimies ratkaisee ongelman työntekijän puolesta. Valta-asetelma ankuroi keskinäisen luottamuksen siihen, että kaikki jatkuu ennallaan ja muuttumattomana.

Tuloskeskustelussa huomio on toimijan kognition eli ymmärryksen rakentamisessa, jolloin avataan uusia näkökulmia laajentamalla ja monipuolistamalla työn kuvaa sekä perustelemalla tulosten saavuttamisen mielekkyyttä. *”Kun tarpeeksi ajattelet asiaa, huomaat että parannuksista hyötyvät sinun lisäksesi kaikki muutkin.”* Tuloksiin keskittyvä kehityskeskustelu johtaa kuitenkin helposti asetelmaan, jossa työntekijä kokee persoonaansa kohdistuvia vaatimuksia, ja joutuu siten henkisellet puolustuskannalle. Ääneen lausumaton valta-asetelma ja siihen liittyvien intressien selkiytymättömyys vaikeuttaa luottamuksen syntymistä ja osaamista kartoittavaa keskustelua. Joillekin esimiehille luontainen katalyyttinen ohjaustyyli auttaa keskustelua etenemään tekniseen ongelmanratkaisuun, mutta henkilökohtaisen osaamisen arviointiin ja kehittämiseen liittyviä asioita ei kyetä käsittelemään luottamusta luovan akseptiivisen tyylin puuttuessa. Samasta syystä keskustelutilanne ei kestä myöskään konfrontaatiota.

Osaamiskeskustelun fokus on reflektiossa ja toiminnassa. Kyse on työntekijän kyvystä havainnoida omaa ja yhteistä työtoimintaa, halusta parantaa työtään ja työprosessia sekä mahdollisuuksista vaikuttaa työyhteisön ja -organisaation kehittämiseen yhteiseksi hyväksi. Ohjeistamisen ja suostuttelun sijaan keskustelun painopiste siirtyy ongelmien havaitsemiseen ja työ-

ympäristön tarjoaman tiedon ja oppimisen lähteiden hyödyntämiseen niiden ratkaisemisessa. *”Millaisia parantamisen ja kehittämisen paikkoja olet havainnut, ja miten voisimme niihin tarttua?”* Kehityskeskustelujen muuntaminen osaamiskeskusteluiksi edellyttää ongelmatilanteiden ja niistä saatujen kokemusten tasavertaista reflektointia ja analyysia luottamuksen ilmapiirissä. Esimiehiltä osaamiskeskustelu vaatii omaan asemaan liittyvää oivallusta, jonka mukaan päivittäisjohtaminen tapahtuu asemavaltuutuksen pohjalta, mutta oppimisen johtaminen onnistuu vain tasavertaisen keskustelun ja asiantuntemuksen pohjalta.

Ryhmäkeskustelun onnistuminen on sidoksissa ryhmädialogin tasavertaisuuteen, keskustelun kohteena olevien asioiden merkityksiin ja niiden luomiseen yksilöiden, ryhmän ja ryhmien välillä organisaation erilaisilla keskustelufoorumeilla. *”Millaista osaamista meillä on ja miten sitä pitäisi kehittää uusien strategioiden ymmärtämiseksi ja jalkauttamiseksi?”* Ryhmäkehityskeskustelu osoittautuu monella tavalla organisationaalisen tiedon luomisen ja työssä oppimisen lähteeksi ja resurssiksi. Sen pohjalta pari- tai pienryhmädialogit ohjautuvat mentaalisten mallien ja merkitysten rakentamiseen sekä henkilökohtaisen ja yhteisen osaamisen arviointiin ja kehittämiseen. Ryhmäkeskustelujen arviointeja ja kehittämistoimia voidaan hyödyntää organisaation strategisilla keskustelufoorumeilla ja verkostoissa. Siksi on syytä puhua kehityskeskusteluprosessista, joka yhdentää työssä oppimisen sosiaalisia prosesseja ja luo siten uutta sosiaalista pääomaa luottamuksen ilmapiiriin, autenttisen tiedonkulun ja kehittävän dialogin olosuhteissa.

Johtopäätös

Erikseen organisoiduille osaamiskeskusteluille uhkaa käydä samoin kuin aikoinaan kaavoihin kangistuneille tavoite- ja tuloskeskusteluille. Ne keksittiin, unohdettiin, keksittiin uudelleen ja jälleen unohdettiin. Työssä oppimisen ja osaamista tuottavien aineettomien prosessien tunnistaminen ja ymmärtä-

minen luo mahdollisuuden nähdä kehityskeskusteluprosessi ei vain esimies- ja alaiskeskusteluina vaan osana koko organisaation oppimista. Silloin myös oppimisen johtaminen tulee perustelluksi tavalla, joka hyödyttää kaikkia prosessin osallisia, toimijoita ja omistajia. Toimivan kehityskeskusteluprosessin edellytys on luottamuksen rakentaminen, mikä tuottaa organisaatiolle arvokasta sosiaalista pääomaa.

Lähteet

- Argyris, C. & Schön, D.A. 1978. *Theory in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1996. Rethinking learning. In D.R. Olson & N. Torrance (eds.) *The handbook of education and human development*. Malden and Oxford: Blackwell Publishers, 485–513.
- Blackler, F. 1995. Knowledge, knowledge work and organizations. An overview and interpretation. *Organization Studies* 16, 6, 1021–1046.
- Cockman, P., Evans, P. & Reynolds, P. 1992. *Client-Centred Consulting. A Practical Guide for Internal Advisers and Trainers*. London: McGraw-Hill Book Company.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Helsinki: WSOY.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus* 20, 4, 316–324.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2001. Modelling Reflective and Contextual Learning at Work. *The Journal of Workplace Learning* 13, 7–8, 282–289.
- Kevätsalo, K. 1999. *Jäykät joustot ja tuhlatut resurssit*. Tampere: Vastapaino.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Konno, N., Nonaka, I. & Toyama, R. 2000. SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning* 33, 1, 5–34.
- Kortteinen, M. 1992. *Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurimuotona*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Nonaka, I. 1994. A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science* 1, 5, 14–37.

- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Poikela, E. 1998. Oppiminen, arviointi ja osaaminen. Julkaisussa A. Räisänen (toim.) *Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*. Arviointi 2/1998. Helsinki: Opetushallitus, 35–46.
- Poikela, E. 2003. Opetustyö tieto- ja oppimisympäristönä – oppimisen ja osaamisen arviointi. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere: Tampere University Press, 77–99.
- Poikela, E. 2004. Developing Criteria for Knowing And Learning at Work: Towards Context-Based Assessment. *Journal of Workplace Learning* 16, 5, 267–274.
- Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus*. Tampere: Tampere University Press.
- Polanyi, M. 1966. *The tacit dimension*. Garden City, New York: Double day.
- Raivola, R. 2000. *Tehoa vai laatua koulutukseen?* Juva: WSOY.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 1999. *Palkitseva ja kannustava johtaminen*. Helsinki: Edita.
- Stähle, P. & Grönroos, M. 1999. *Knowledge Management – tietopääoma yrityksen kilpailutekijänä*. 2. painos. *Ekonomia-sarja*. Helsinki: WSOY.
- Sydänmaanlakka, P. 2000. *Älykäs organisaatio*. Tiedon, osaamisen ja suorituksenjohtaminen. Helsinki: Kauppakaari.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsitteen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Valpola, A. 2000. *Kehityskeskustelun mahdollisuudet*. Helsinki: WSOY.
- Valpola, A. 2002. *Onnistu kehityskeskustelussa*. Helsinki: WSOY.
- Willis, P. 1984. *Koulun penkiltä palkkatyöhön*. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt. Tampere: Vastapaino.
- Ziehe, T. 1991. *Uusi nuorisio*. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.
- Zuboff, S. 1988. *In the Age of the Smart Machine*. New York: Basic Book Inc.

Timo Pehrman

SOVITTELU LUOTTAMUKSEN LÄHTEENÄ

– mitä ja miten rikoksen tai riidan osapuolet voivat oppia?

Tiivistelmä

Ristiriitatilanteiden käsittelyä ja ratkaisemista ei opetella riittävästi työyhteisöissä. Osaamattomuus johtaa monesti hankaliin kiusaamistilanteisiin työpaikalla sekä huonoihin ihmissuhteisiin ja tehottomiin organisaatioihin. Rikos- ja riita-asoiden sovittelusta saatuja kokemuksia voidaan hyödyntää erilaisiin ristiriitatilanteisiin ja sovittelumenetelmä toimii hyvin myös työyhteisöissä. Menetelmän toimivuus perustuu siihen, että osallistujille annetaan mahdollisuus osallistua ongelman ratkaisuun. Ongelma tulee nähdä oppimistilanteena, joka antaa uutta energiaa työyhteisöön. Sovittelussa ratkaisuprosessi on erinomainen oppimistilaisuus. Sovittelutapahtumaa voidaan jäsentää ongelmaperusteisen oppimisteorian ja restoratiivisen ajattelun avulla. Restoratiivinen ajattelu mahdollistaa uudenlaisen tavan lähestyä ongelmaa. Siinä on tavoitteena tekijän reintegraatio ja osallistuva konfliktinratkaisu. Tällä hetkellä ristiriitatilanteiden käsittelyä ja ratkaisemista hallitsee yleisesitävyyden periaate, jonka suurin rajoite on kapea näkemys oppimiseen tai oppimisen mahdollisuutta ei nähdä lainkaan. Uskotaan, että rankaisemalla voidaan ongelmat saada hallintaan. Osallistava ja oppimista tuottava asioiden käsittely auttaa osapuolia muuttamaan käyttäytymistään. Reintegraation johdosta tekijä voimaantuu jatkamaan toimintaansa yhteisön jäsenenä.

Johdanto

Rikos- ja riita-asioiden sovittelutoiminnan suunnittelu käynnistyi Suomessa 1980-luvun alkupuolella ja varsinainen sovittelu käynnistyi Vantaalla tammi-kuun alussa 1984. Sovittelu on lähinnä nuorisorikollisuutta ehkäisevä ja korjaava vaihtoehtoinen keino. Sovitteluun osallistuneiden joukossa on ollut kaikenikäisiä kansalaisia ja sovittelu sopii erinomaisesti myös vanhempien ikäluokkien tarpeisiin. Voidaan sanoa, että sovittelu sopii kaikenikäisille ja ratkaisumenetelmäksi hyvin monenlaisiin ristiriitatilanteisiin. Myönteisten kokemusten pohjalta sovittelutoiminta on laajentunut myös muihin kaupunkeihin ja kuntiin Suomessa. Euroopassa sovittelua toteutetaan ainakin Belgiassa, Englannissa, Itävallassa, Norjassa, Puolassa, Saksassa, Ranskassa, Ruotsissa ja Suomessa.

Sovittelun päätarkoituksena ei ole vain riidan sopiminen ja oikeuskulujen vähentäminen, vaan sovittelu muodostaa erinomaisen oppimistilanteen kaikille osapuolille, myös sovittelijoille. Sovittelun oppimisvaikutuksia ei ole kuitenkaan tiedostettu riittävän monipuolisesti. Monet hyvät yritykset ovat kaatuneet kun oppimiskäsitys on jäänyt polkemaan paikalleen. Esimerkiksi rikosoikeudellisessa järjestelmässä yleisestävyys yltää vain behavioristiselle tasolle, koska olettamuksena on, että yksilöt muuttavat käyttäytymistään rankaisun seurauksena tai sen pelosta. Samanlainen tilanne on havaittavissa myös työyhteisöjen johtamisajattelussa huolimatta siitä, että työyhteisöissä on panostettu paljon muun muassa tiimiorganisaatioiden rakentamiseen. Johtamisessa behaviorismi näkyy tiukkoina ohjeina ja määräävän johtamiskulttuurin noudattamisena. Ajatellaan, että ihminen oppii käskemällä ja ohjeistamalla. Ihmisten ei anneta itse ajatella ja päättää asioistaan.

Artikkeli perustuu rikos- ja riita-asioiden vapaaehtoissovittelijana syntyneisiin kokemuksiin ja havaintoihin, joita olen kerännyt vuodesta 1985 alkaen. Noin 120 sovittelutapauksen pohjalta olen todennut, että sovittelu on erinomainen tapa lähestyä ristiriitatilannetta. Sovittelu onnistuu käytännössä lähes aina, jos se etenee dialogimaisena prosessina. Kokemukset osoittavat, että eri osapuolten keskinäinen ymmärrys lisää sovintohalua. Ymmärryksen

kautta tieto käsiteltävästä asiasta lisääntyy. Tarkastelen sovittelumenetelmää ja sen laajentamista työyhteisön käyttöön.

Olen toiminut myös työpaikkasovittelijana ja havainnut, että sovittelumenetelmä toimii hyvin työyhteisöissäkin. Tavoitteenani on tutkia sovittelumenetelmän soveltuvuutta työyhteisön käyttöön ja sen oppimisvaikutuksia. Myönteisiin kokemuksiin viitaten asian tarkempi tutkiminen on perusteltua. Haluan tutkia, miten sovittelu tuottaa oppimista ja miten sovittelutaidon oppiminen luo uutta sosiaalista pääomaa.

Sovittelun teoriasta

Keskeistä sovittelussa on osallistavan vaikuttamisen periaate. Rikos- ja riita-tapauksissa tapahtuman osapuolet, eli tekijä ja uhri ratkaisevat itse ongelman. Osapuolilla on tapahtuman kulusta parhaat tiedot, ja vain heillä voi olla tapahtumaan liittyviä tuntemuksia, jotka yleensä jäävät käsittelemättä esimerkiksi rikosoikeuskäsittelyn aikana. Tunteiden käsittely on erittäin tärkeä osa sovitteluprosessissa. Jotta osapuolet voisivat unohtaa tapauksen aiheuttamat pelon, ärtymyksen, vihan, loukatuksi tulemisen tai häpeän tunteet, niin ne pitää käsitellä sovittelun yhteydessä. Joissakin työyhteisöissä esimiehet jopa kieltävät tunteiden käsittelyn työpaikalla. Ajatellaan, että tunteet on jätettävä kotiin, ne eivät kuulu työpaikalle. Väite on vailla inhimillistä ajattelua. Ihminen ei voi jättää tunteitaan odottelemaan parempaa tai rauhallisempaa hetkeä. Tunteet elävät reaaliajassa ja ne pitää käsitellä kontekstissa vallitsevaan tilanteeseen.

Nyky-yhteiskunnassa on luotu järjestelmiä, joissa vastuu tapahtumien kulusta siirretään ulkopuolisille asiantuntijoille, jotka etäällä tapahtumien kulusta ratkaisevat yksilöiden välisiä asioita. Samalla ristiriitatilanteen osallisista tulee sivusta katsojia. He jäävät ulkopuolisiksi prosessissa, jonka käsittely voisi antaa heille erinomaisen mahdollisuuden oppia. Christie (1983, 80) kuvaa aihetta seuraavasti: ”Konfliktit eivät välttämättä ole jotakin kauheaa.

Ne voidaan myös nähdä arvona, resurssina, jota ei tulisi heittää pois. Nykyaikaisessa yhteiskunnassa ei ole konfliktien ylitarjontaa, niistä on puutetta. Ne ovat vaarassa hävitä tai tulla ryöstetyiksi meiltä. Uhri on rikosasiassa meidän yhteiskunnassamme eräänlainen kaksinkertainen häviö. Ensin hän häviää rikoksenteikijälle, sitten valtiolle. Häneltä otetaan pois oikeus osallistua omaan ongelmaansa. Valtio varastaa hänen rikoksensa, varkaus, jonka pääasiassa suorittavat ammattilaiset.”

Yleisestävyys ei itsessään edistä oppimista

Yhteiskunnassamme rikos- ja riita-asioissa toteutettu yleisestävyys ei ole riittävä periaate kaikkien ongelmien hallintaan. Periaatteen rajoitteena on oppimisnäkökulman kehittymättömyys. Ajatellaan, että ihminen oppii pelon ja rankaisun voimalla, eikä ymmärryksen kautta. Nils Christie, joka on ollut yksi sovittelukäytännön ideoijista, kuvaa rikosoikeudellista historiaa mielenkiintoisella tavalla. Hän vertailee hoitoideologian ja rangaistusten yleisestävyyttä tutkimuksiin perustuen. Hänen mukaansa eri koulukunnat ovat eri mieltä asioista. Yleisestävyyden on nähty korvaavan hoitoideologian. ”Tosiasiassa ne ovat läheistä sukua toisilleen. Ne ovat molemmat nykyvaiheessaan rationaalisen hyötyajattelun tuloksia. Niillä on yhteinen manipuloi-va perusta. Hoito kohdistuu yksityiseen lainrikkojaan, yleisestävyys on yritys vaikuttaa tavallisten ihmisten käytökseen. Molemmissa tapauksissa tähdätään käyttäytymisen muutokseen. Molemmissa tapauksissa on tarkoituksena aiheuttaa piinaa.” (Christie 1983, 17–18.)

Piinan Christie määrittelee seuraavasti: ”Rankaiseminen on sitä, että aiheutetaan kärsimystä, piinaa, joka on tarkoitettu kärsimykseksi. Mutta piinan aiheuttaminen on usein ristiriidassa tunnustettujen arvojen, kuten hyvyyden, ystävällisyyden ja anteeksiantamisen kanssa.” Hänen mukaansa oli jo aika ryhtyä työhön yleisestävyyssajattelun menestyksen pysäyttämiseksi ja sen estämiseksi. Tällaisen ajattelun yksinkertaisuus ja jäykkyys mahdollistaa myös järjestelmän puutteiden huomaamisen. Ajattelun kuvastamaa järjestel-

mää ei voida hyväksyä pääasiallisesti perustaksi rikoksiin kohdistuville toimenpiteille. (Christie1983, 25–31.)

Restoratiivinen periaate – uusi tapa ratkaista ongelma

Sovittelu perustuu restoratiiviseen ajatteluun, joka on erilainen verrattuna yleisestäävyyden teoriaan. Restoratiivisuus tarkoittaa osallistavaa konfliktin ratkaisua ja huomio on korjaavissa toimenpiteissä. Tekijälle annetaan mahdollisuus nousta häpeästä, korjata vahingot ja ottaa rakentava rooli. Näin voidaan välttää syrjäyttäminen, stigma tai uhmakas vastareaktio, jonka rikoskontrolli tyypillisesti aiheuttaa. (Elonheimo 2002). Ongelman käsittely osallistavalla periaatteella lisää osallistujien ymmärrystä asiasta ja mahdollistaa oppimisen. Ongelman käsittely synnyttää uutta tietoa, jonka avulla opitaan. Kysymys on siis ongelmaperusteisesta oppimisesta.

Elonheimon (2002) mukaan restoratiivinen liike syntyi vastareaktion rankaisukeskeiselle ja muodolliselle oikeudelle. Rangaistuksin ei voida käyttäytymiseen vaikuttaa ainakaan toivotulla tavalla, ja niiden haitat voivat olla hyötyjä suuremmat. Restoratiivinen oikeus voidaan ymmärtää korjaavana oikeutena tai osallistavana konfliktinratkaisuna. Rankaiseminen on myös eettisesti ongelmallista, sillä se lisää kärsimyksen määrää maailmassa. Kyse on ihmissuhteet ja tunteet huomioon ottavasta oikeuden käytöstä.

Keskeisiä restoratiivisia arvoja ovat aineellisten vahinkojen korvaamisen lisäksi ihmissuhteiden korjaaminen, kunnioittava vuoropuhelu, vastuunotto, anteeksipyyntö, armo, moraalinen oppiminen, tekijän hyväksyminen yhteisön jäseneksi ja uusien rikosten ehkäisy. Prosessissa korjataan emotionaalisia ja symbolisia arvoja: uhrin turvallisuudentunnetta, omanarvontuntoa, itsemääräämisoikeutta ja oikeudentuntoa. Osapuolille annetaan myös sosiaalista tukea, esimerkiksi läheiset voivat olla istunnossa läsnä.

Yksi restoratiivisen oikeuden oivalluksia on, että prosessi voi olla tärkeämpi kuin sen tulos. Jos prosessi koetaan oikeudenmukaiseksi, on lopputulokseen helpompi sitoutua. Sitoutumista ja oppimista lisää se, että saa itse

puhua vapaasti ja osallistua päätöksentekoon. Olennainen ero rankaisu- ja hoitomalliin on siinä, että asianosaiset saavat aktiivisen roolin. Uhri saa äänen, eikä rikoksenteijäkään ole passiivinen rangaistuksen tai hoidon kohde, vaan osallinen vahinkojen korjaamisessa ja niiden tekijöiden poistamisessa, jotka johtivat rikokseen. Korjaava oikeus pyrkii palauttamaan molempien osapuolien itsemääräämisoikeuden ja omanarvontunnon. Prosessissa vedotaan rikoksenteijän ”parempaan puoleen”: hänelle annetaan mahdollisuus nousta häpeästä, korjata vahingot ja ottaa rakentava rooli.

Restoratiivisella oikeudella ei ole keskeistä asemaa missään läntisessä oikeuslaitoksessa. Toisaalta niissä kaikissa on joitakin restoratiivisia piirteitä. Suomessa tärkeimmät korjaavan oikeuden ilmentymät ovat rikosten sovittelu ja niin sanottu läheisneuvonpito pääkaupunkiseudun sosiaalitoimissa. Sovittelu on myös osa joidenkin koulujen seuraamusjärjestelmää. Rikosuhripäivystys ja yleensäkin keskustelu uhrin asemasta ilmentävät korjaavan oikeuden arvoja. Seuraamuksista esimerkiksi yhdyskuntapalvelu on restoratiivista siinä mielessä, että se edistää tuomitun sopeutumista yhteiskuntaan ja kykyä maksaa uhrille korvaus. Aidosti restoratiivinen menettely sisältää kuitenkin rikoksen uhrin ja tekijän vuoropuhelun. (Elonheimo 2002.)

Ongelmaperustainen oppiminen

Ongelmaperustaisessa oppimisessa (problem-based learning, PBL) on keskeistä uuden tiedon rakentaminen, järjestäminen ja uudelleen määrittely aiemmin opitun perusteella. Perusajatus on, että oppimisen lähtökohta on esimerkiksi ammatilliseen käytäntöön perustuvassa ongelmassa, tapauksessa tai kysymyksessä, jonka ratkaiseminen on oppijoiden tavoitteena. Opetus organisoidaan pääosin tutoropettajan ohjaamien pienryhmien muodossa. Tietoa yksittäisistä oppiaineista tai tieteenaloilta hankitaan ongelman vaatimalla tavalla. PBL sisältää luovan ongelmanratkaisun idean, jonka mukaan koulutuksen tärkein tehtävä ei ole vain antaa informaatiota, vaan auttaa op-

pimaan ratkomaan ongelmia uudella ja luovalla tavalla. Pelkkä opitun toisto ja jäljentäminen ei sellaisenaan riitä, vaan joustavan ongelmanratkaisukyvyn avulla saavutetaan valmiuksia erilaisista tilanteista selviämiseen. (Poikela, E. & Poikela, S. 1999, 169.)

Sovittelussa on aina kysymys ongelman ratkaisusta. Tilanne muistuttaa ongelmaperusteista oppimista, koska ongelma on todellinen ja siihen pitää yhteistyössä sovittelijan ohjaamana löytää yhteinen ratkaisu. Tilanteeseen ei voi tulla valmiin standardiratkaisun kanssa, vaan prosessi etenee kuten dialogi. Ratkaisu synnytetään prosessin aikana ja siinä tarvitaan luovaa ajattelua. Jokainen sovittelu on erilainen ja myös jokaisen sovittelun lopputulos on erilainen. Yleensä ongelma pystytään aina tavalla tai toisella ratkaisemaan. Useimmissa tapauksissa osapuolilla on tarve ratkaista ongelma, eli sopia ja hyvittää tehty rikos tai riita. Tarve voi olla hyvin voimakaskin. Tarve ja halu ilmenevät jo siinä, että osapuolet ovat vapaaehtoisesti lähteneet sovitteluun.

Vapaaehtoisuus on tae motivaation syntymiselle. Sopimaton riita on kuin piilevä sairaus, joka kuluttaa ihmisen energiaa. Pahimmillaan ihmisen kaikki energia voi kulua riitojen ylläpitoon ja elämisestä voi tulla kiduttavaa, ahdistavaa ja yksinäistä. Ongelman, eli riidan aihe täytyy perusteellisesti kuvata neuvottelun alkuvaiheessa. Kuvauksen aikana osapuolet samaistuvat yhä tiiviimmin ongelmaan ja samalla ilmapiiri vapautuu. Sen jälkeen on helpompi miettiä erilaisia ratkaisuehdotuksia ongelmalle. Sovittelussa ei kiirehdiä asioiden käsittelyä yleensä. On tärkeätä, että ilmapiiri on rauhallinen ja että osallistujat voivat aistia rauhallisuuden. Sovittelussa varmistetaan, että ongelman käsittelyyn, mielikuvien ja motiivien kertomiseen, sekä tunteiden purkamiseen jää riittävästi käsittelyaikaa. Sovitteluprosessin kasvattava vaikutus korostuu juuri alkuvaiheessa. Luonnollinen ja suora yhteys eri osapuolten välillä varmistaa sen, että ongelman määrittely on tehty oikein. Perusteellinen ongelman käsittely on merkittävin osavaihe prosessimaaisessa sovittelussa. Sen aikana voi tapahtua merkittäviä myönteisiä muutoksia osapuolten asenteissa ja käyttäytymisessä. (Pehrman 1999.)

Sovitteluprosessissa toteutuu humanistinen oppimiskäsitys. Keskeisenä tavoitteena on osapuolten pääseminen parhaimmalla mahdollisella tavalla

heidän välillään olevan ongelman ratkaisemiseen. Tapausta ei pidä siirtää ulkopuolisten ratkaistavaksi, vaan vastuu tapahtumista pysyy asianosaisilla. Sovittelijan tulee olla ei-arvosteleva oppimisen ohjaaja eli fasilitoija, joka vaikuttaa sovittelun kulkuun ja on samalla ryhmän jäsen oppijana. Ohjaajan ominaisuuksia ovat aitous, empatia ja kunnioittaminen, jolloin oppijat voivat kehittyä yksilöinä. Kannustavan ilmapiirin luominen auttaa oppijoita käsittelemään kokemuksiaan avoimesti. Tavoitteena on kasvattaa oppijoiden sisäisiä resursseja, joiden avulla he voivat muuttaa käsityksiään ja ohjata itse toimintaansa uudella tavalla.

Osapuolet voivat oppia toinen toisiltaan. He voivat kuulla miltä toisesta tuntuu ja mitä toinen osapuoli haluaa saada hyvityksenä. Asian käsittelyssä tunteiden ja kaiken tilanteeseen liittyvän sallitaan olevan mukana. Tilannetta ei pyritä ohjaamaan käskyillä, määräyksillä tai normeilla. Ihmisten aidot tuntemukset ovat sallittuja. Humanistinen oppimiskäsitys korostaa yhteistoiminnallista oppimista, jossa ryhmän jäsenet oppivat toisiltaan vuorovaikutuksen avulla. Monet tutkimustulokset ja käytännön kokemukset todistavat ryhmässä oppimisen tehokkuuden puolesta (esim. Rogers 1980).

Elonheimon (2004) mukaan yhteisö on tärkeä osa restoratiivista rikoskontrollia. Läheisten mukanaolo auttaa saamaan aikaan pysyviä ja toteuttamiskelpoisia ratkaisuja. Vaikuttaahan lähiyhteisö kaikkein eniten jäsenensä käytökseen, ja voi kaikkein tehokkaimmin myös valvoa sopimuksen täytännönpäytä. Kun lähiyhteisö otetaan mukaan prosessiin, myös se sitoutuu päätökseen. Yhteisö auttaa myös reintegraatiossa, asianosaisten sosiaalisia siteitä pyritään vahvistamaan, ja istuntoon kutsutaan ne, jotka voivat tarjota suurimman tuen.

Kun osapuolten asenteissa on tapahtunut joku muutos, sitä voidaan kuvata myös sanalla oppiminen. Sovittelu muodostaa useimmiten varsin tehokkaan oppimistapahtuman. Osapuolet ja sovittelijat toimivat ikään kuin toisiaan kouluttaen. Onnistunut vuorovaikutus lisää osapuolten informaatiota tapahtumasta ja uusi informaatio aiheuttaa yleensä muutoksia asenteissa. Sovittelutapahtuma toimii sovittelun ”Oppivana yhteisönä” (Pehrman 1999).

Sovittelu työyhteisön ristiriitatilanteissa

Keinoja, joilla voidaan vähentää ristiriitoja työyhteisöissä ja toisaalta parantaa esimiehen ja koko henkilöstön konfliktinratkaisutaitoja, ovat muun muassa yhteistoimintakoulutus, esimieskoulutus, erilaiset työyhteisön yhteiset kokoukset, sekä esimiehen ja alaisen välillä käytävä kehityskeskustelu. Kaikissa niissä korostetaan sitä, että ihmisten välisen vuorovaikutuksen tulisi olla avointa ja kaikin puolin sellaista, että se omalta osaltaan parantaa työyhteisön ilmapiiriä. Myös sovittelua on käytetty apuna erilaisissa ristiriitatilanteissa. (Leyman 1989a.)

Leyman (1989b) on käyttänyt ulkopuolisen konsultin johtamia henkilöstöpalavereja henkisen väkivallan tilanteen selvittämiseen. Hänen työskentelymallissaan kokouksissa ovat läsnä ne ihmiset, jotka ovat suoraan tekemisissä konfliktin kanssa. Periaate on se, että sovitaan pidettäväksi neljä kokousta. Ensimmäisessä kokouksessa luodaan työkontakti konsultin ja konfliktin osapuolten välille ja sovitaan konfliktinratkaisun muodoista. Toiseen kokoukseen osapuolet voivat tuoda mukanaan tukihenkilön. Tämän kokouksen tavoite on päästä yhteisymmärrykseen siitä, mitä ristiriita koskee, sekä päästä selville ristiriidan alkuperästä. Kolmannessa kokouksessa tavoitteena on, että osapuolet pääsevät yhteisymmärrykseen erilaisesta käyttäytymisestä jatkossa ja sitoutuvat noudattamaan sopimusta. Neljäs kokoontuminen on informaatiokokous. Selvittelyssä mukana olleet kohtaavat koko työyhteisönsä. Tässä kokouksessa ristiriidan selvittelyssä mukana olleet kertovat, mistä he ovat sopineet aikaisemmissa kokouksissa. Tärkeää siinä yhteydessä on vedota ryhmän sosiaaliseen tukeen. (Emt.)

Kärjistyneen ongelman ratkaisussa voidaan käyttää sovittelumenettelyä, jossa ristiriidan molemmat osapuolet valtuuttavat yhden henkilön toimimaan välittäjänä. Pahoissa konflikteissa osapuolten ei edes tarvitse tavata, vaan välittäjä kulkee molempien välillä. Yksi ongelma tällaisessa ratkaisumallissa on sopivan välittäjän löytäminen. Leyman esittää myös välityslautakunnan käyttämistä henkisen väkivallan tilanteiden ratkaisemisessa. Välityslautakunta toimii siten, että molemmat konfliktin osapuolet antavat

valtuutuksensa omalle edustajalleen, jonka tehtävänä on toimia päämiehenä ja puhujana välityslautakunnassa. Edustajat valitsevat mukaan kolmannen henkilön siten, että päämiehillä ei ole vaikutusta valintaan. Kolmannesta henkilöstä tulee kolmihenken ryhmän puheenjohtaja ja kaikki neuvotellut käydään tässä ryhmässä. Jos näkemyksissä on eroja, niin edustajat palaaavat päämiestensä luo ja keskustelevat näiden kanssa. Sovittelun ratkaisu voi olla millainen tahansa, esimerkiksi uudelleen sijoitus tai uudelleen koulutus. Olennaista on, ettei tehdä saneluratkaisuja vaan molemmilla osapuolilla on sananvaltaa päätöstilanteessa. Molempien osapuolten on lisäksi oltava samaa mieltä siitä, että ratkaisu on hyvä. (Emt.)

Edellä esitetty välimieslautakunnan käyttö osapuolten välillä on tyypillinen esimerkki yleisestävän ajattelun käytöstä. Osapuolet eristetään toisistaan ja asiaa hoitavat ulkopuoliset. Ehkä suojaudutaan asian suoralta kohtaamiselta, kun on kysymyksessä kärjistynyt ongelma. Voidaan ajatella, että menettely on oppimismielessä tehoton. Ongelma otetaan pois ja samalla osapuolilta viedään oppimisen mahdollisuus. Restoratiivisen periaatteen mukaista osallistavaa konfliktinratkaisua vältellään joko tietoisesti tai tiedostamatta, eikä reintegraatiolle anneta mahdollisuutta.

Domenici ja Littlejohn kuvaavat sovittelua konfliktien johtamisen voimatekijänä. Yhdysvalloissa sovittelumenetelmästä on hyviä kokemuksia organisaatioiden, perheiden ja yhteisöjen välisten konfliktien sovittelussa. He korostavat myös monessa yhteydessä oppimisen vaikutuksia, mutta eivät ole tarkastelleet sovittelua oppimisteorioiden näkökulmasta. Osapuolet kohtaavat kasvokkain ja sovittelu nähdään monessa mielessä ihmisten vuorovaikutustaitoja kehittävänä menettelytapana. Ristiriidat nähdään mahdollisuuksina. (Domenici & Littlejohn 2001.) Muutoin Yhdysvalloissa käytetty sovittelumenetelmä on suurelta osin samankaltainen Suomessa käytetyn rikos- ja riita-asioiden sovittelun kanssa.

Suomessa jo vakiintuneessa rikos- ja riita-asioiden sovittelussa lähestymistapa on se, että osapuolet kohtaavat aina kasvokkain. Kokousten määrää ja sisältöä ei pyritä ohjeistamaan, koska jokainen tapaus on aina erilainen. Osapuolten välillä pyritään dialogiin. Eli osapuolet tuottavat itse ratkaisun ja sovittelijat toimivat prosessin ohjaajina eli fasilitaattoreina. (Pehrman 1999.)

Kaksi esimerkkiä sovittelun vaikutuksesta kasvatuksessa

Monet sovitteluun osallistuneet ovat kokeneet miellyttävänä sen, että asia ratkaistiin yksinkertaisella tavalla. Mahdollisia lapsuudesta johtuvia syitä ei lähdetä tutkimaan ja kartoittamaan taustoja. Ratkaistaan vain esillä oleva ongelma pohtimatta sen yhteyksiä aikaisempiin monivaiheisiin tapahtumiin elämän aikana. Vielä ei ole tutkimustietoa siitä, minkälaisia oppimisvaikutuksia sovittelu on osapuolille aiheuttanut. On kuitenkin varmaa, että tekonsa perusteellisesti ymmärtänyt ja sovittanut henkilö oppii aina jotain uutta ja myönteistä. Asenteet muuttuvat ymmärryksen lisääntyessä ja useissa tapauksissa on osoittautunut, että tekijä ei uusi tekoaan myöhemmin. Voidaan yleistää, että osallistuvuuden lisääntyessä myös oppimiskokemukset tulevat myönteisimmiksi. Seuraava esimerkki (sovittelutapaus, Vantaa 1987) havainnollistaa ymmärryksen ja oppimisen yhteyttä:

Kerran sovitteluun tuli joukko nuoria. Nuoret olivat maalanneet kasvonsakin erilaisilla kuvioilla. Eräällä heistä oli otsassa punainen sydämen kuva. Hänen mielestään sydämen kuva otsassa on kaunis ja huomiota herättävä. Huomion kokeminen onkin jokaiselle ihmiselle tärkeää ja etenkin nuorille teini-ikäiselle. Nuoret tulivat sovitteluun innokkaan oloisina. Aluksi varsinainen sovitteluasian käsittely eteni hitaasti, koska nuorten mielentila oli yli-innukas. Mutta noin puolen tunnin mittaisen iloisen nauruvaiheen jälkeen päästiin asiaan.

Nuoret olivat maalanneet tusseilla ja spraymaaleilla liiketalon kellarikerroksen seinä suurelta alueelta. Heidän mielestään seinät olivat tulleet värikkäämmiksi ja kauniimmiksi käsittelyn jälkeen. Lisäksi he kertoivat, että oli mukavaa katsella omien maalaustensa jälkiä jälkikäteen. Maalaukset olivat heille eräänlainen omistuskirjoitus, joka oli lisäksi yleisellä paikalla muidenkin ihmisten nähtävillä.

Kun heille kerrottiin uudelleen maalauksen aiheuttamat kustannukset (noin 1000 euroa), niin heidän ilmeensä ja suhtautumisensa asiaan muuttui täydellisesti. Ensiksikin he eivät ymmärtäneet, miksi seinät täytyy maalata uudestaan. Toiseksi tuhannen euron kustannus sai heidät kauhun ja ihmettelyn valtaan. Miten seinän maalaaminen voi maksaa niin paljon? Keskustelun jälkeen nuorten asenteet muut-

tuivat. Heidän suhteensa asiaan sai järkevän otteen. He halusivat ehdottomasti tavalla tai toisella hyvittää aiheuttamansa ongelmatilanteen.

Nuoret sovittivat seinämaalauksen aiheuttaman kustannuksen myöhemmin taloyhtiölle. He tekivät eräässä toisessa kerrostalossa rappukäytävän suursiivouksen. Pesivät, vahasivat ja kiillottivat rappukäytävän eräänä viikonloppuna.

Myös seuraava esimerkki (Gleitman 1991, 593–594) osoittaa osallistavan ja ymmärrystä suosivan kasvatuksen myönteistä vaikutusta lasten käyttäytymiseen ja oppimiseen.

Tutkimuksessa vertailtiin kolmea erilaista lasten kasvatustyyliä ja niiden vaikutuksia lasten myöhempään käyttäytymiseen. Kasvatustyyliä jakoivat vanhemmat itsevaltaisiin, salliviin ja auktoriteettia ja vuorovaikutusta käyttäviin vanhempiin. Itsevaltaiset vanhemmat kontrolloivat lasta tiukasti, eivätkä selittäneet sääntöjään, joiden rikkomisesta he rankaisivat häntä. Rankaisu oli usein fyysinen. Sallivat vanhemmat eivät asettaneet lapselle rajoituksia tai sääntöjä, eivätkä vaatineet lapselta paljoakaan. Vanhemmat rankaisivat lasta harvoin. Auktoriteettia ja vuorovaikutusta käyttävät vanhemmat asettivat lapselle velvollisuuksia ja vaatimuksia. Mutta myös opastivat häntä ja ottivat huomioon hänen mielipiteensä.

Itsevaltaisten vanhempien lapset olivat sulkeutuneita ja epäitsenäisiä. Erityisesti pojat olivat uhmakkaita ja vihaisia. Sallivien vanhempien lapsilla oli samanlaisia piirteitä. Lisäksi he olivat epäkypsiä ja sosiaalisesti vastuuttomia. Auktoriteettia ja vuorovaikutusta käyttävien vanhempien lapset olivat itsenäisempiä, osaavampia ja vastuuntuntoisempia. He selviytyivät paremmin älyllisistä haasteista ja olivat päämäärätietoisempia ja itsevarmempia kuin kahden muun ryhmän lapset.

Asioiden kärjistäminen on melko yleistä monissa eri tilanteissa. Ajattelua ohjaa liiallinen dikotomia. Ajatellaan periaatteella äärioikeisto–ääriivasemismo, tai täysin oikea ratkaisu suhteessa täysin väärään ratkaisuun. Etenkin kehitystyössä hyvin usein ajaututaan tilanteeseen, jossa on kaksi täysin eri-

laista näkökulmaa asiaan. Ikään kuin asioilla ei olisikaan mitään välimuotoja. Usein tarkoituksenmukainen ja tilanteeseen sopiva ratkaisu löytyy juuri äärvaihtoehtojen väliltä. Ihmiset ovat liian ehdottomia oikeassa olemisen suhteen. Edellinen esimerkki lastenkasvatuksesta kuvaa hyvin tilannetta.

Sovittelun oppiminen työyhteisössä

Kaikilla aloilla ja ammateissa kiusataan (Pietiläinen 2000). Kiusaamista havaitaan sairaalassa, koulussa, tehtaassa ja seurakunnassa. Sen kohteeksi joutuvat niin toimistotyöntekijät, opettajat, päiväkodin lastenhoitajat, sairaanhoitajat, insinöörit, suunnittelijat kuin papit ja nuorisonohjaajatkin. Tutkimusten perusteella arvioidaan henkisen väkivallan kohteena olevan noin 4–6 % työssä käyvistä eli noin 100 000 ihmistä. Kiusaajana voi olla sekä työtoveri, esimies että alainen. Yleisimmin kiusaaja on yksi tai useampi työtoveri. Oma voimattomuus tilanteen ratkaisemisessa koetaan vielä suuremmaksi silloin, kun joudutaan esimiehen kohdistaman henkisen väkivallan kohteeksi. Myös kiusattu esimies kokee itsensä puolustuskyvyttömäksi. (Pietiläinen 2000, 5.)

Tutkimusten perusteella voidaan tehdä sellainen johtopäätös, että työpaikkakiusaamisessa esimiehillä on aina hyvin keskeinen rooli. Esimiesten osuus kiusantekijöistä on huomattavan suuri. Toinen merkittävä havainto on se, että esimiehet eivät joko tiedosta tai jostain muusta syystä puutu riittävästi kiusaamisongelmiin työyhteisöissä.

Seuraukset henkisestä väkivallasta voivat olla vakavia. Kohteeksi joutuneet kärsivät useimmiten erilaisista psyykkisistä oireista, masennuksesta, unhäiriöistä ja psykosomaattisista vaivoista. Alentuneen työtehon, sairauslomien ja -eläkkeiden takia henkinen väkivalta aiheuttaa yhteiskunnalle ja tuotantoelämällekkin huomattavia taloudellisia menetyksiä. (Vartia & Paananen 1992, 5.)

Sovittelutaito osana johtamistaitoa

Esimiestaitojen merkitys muutoinkin työssä jaksamiseen on korostunut myös muissa tutkimuksissa. Työkyvyn kehittämis- ja tutkimusohjelmissa (TYKY) on osoitettu, että esimiesten johtamistaidolla on merkittävä vaikutus jaksamiseen ja työkykyyn. (Ilmarinen 1995.) Vuorovaikutustaitojen puutteellinen hallinta saattaa olla syynä siihen, että esimiehet eivät puutu työyhteisön ristiriitatilanteisiin riittävän ajoissa (Pehrman 2000, 84). Ristiriitatilanteiden kohtaamisia vältellään tai ohitetaan menemällä mukaan kiusaajan puolelle.

Keskustelevan ja avoimen kulttuurin kehittyminen työyhteisöön vaatii suurta huomiota ja muutosta johtamiskäyttäytymisessä. Esimiehen täytyy olla aina oikeudenmukainen ja suhtauduttava tasapuolisesti ristiriidan osapuoliin. Kaikkia osapuolia tulee kuunnella ja toimia puolueettomasti. Esimiehen kannattaa aina nostaa riidan tosiasiat esiin ja saattaa erimielisyydet ratkaisuun. Se on esimiehen oikeus ja velvollisuus ja merkittävä osa jokapäiväistä johtamistyötä.

Yhteistä edellä kuvatuille ongelmille ja ristiriidoille on kuitenkin se, että niihin ei yleensä puututa. Organisaatioiden ja työyhteisöjen pahoinvointi ja huono ilmapiiri saa jatkua päivästä toiseen. Toisaalta ihmisten väliset ristiriidat kuuluvat jokapäiväiseen elämään. Mutta myös niiden ratkaiseminen ja vähentäminen pitäisi kuulua luonnollisena osana ihmisten väliseen toimintaan. Onko niin, että tämän tyyppiset asiat koetaan liian arkaluontoisina ja pitäisikö niiden käsittelemiseen myös valmentautua?

Usein ongelmia yritetään ratkaista sääntöjä tiukentamalla tai säätämällä lakeja henkilöstön suojelemiseksi. Mutta ohjeistukset eivät toimikaan suunnitellulla tavalla. Aikoinaan säädettiin esimerkiksi laki yhteistoimintamenettelystä. Lain tarkoituksena oli turvata henkilöstön asema muutos- tai saaneeraustilanteissa. Käytännössä lakia sovelletaan henkilöstön irtisanomisen ilmoitusmenettelynä. Osallistuminen uuden organisaation tai jäljelle jäävien työpaikkojen suunnitteluun jää täysin muodolliselle tasolle.

Johtopäätökset

Yhteenvetona voidaan todeta, että sovittelu tarjoaa erinomaisen mahdollisuuden oppimiselle rikos- ja riita-asioiden, työyhteisöjen, perhe- ja henkilökohtaisten ihmissuhteiden käsittelyn prosessissa. Vallitseva ennaltaesitävyyssajattelu ei enää riitä. Ihmisten itsenäiselle kehittymiselle ja etenkin osallistavuudelle on saatava enemmän tilaa. Sovitteleva asenne antaa ihmisille paljon mahdollisuuksia. Sovitteleva asenne näkyy haluna ymmärtää toisia ihmisiä. Vaikka riidat ja erimielisyydet kuuluvatkin inhimilliseen elämään, ne eivät saisi hallita elämää.

Elonheimon mukaan kansainvälinen tutkimus ja keskustelu on osoittanut restoratiivisen oikeuden potentiaalin. Enää ei tarvitse kysyä, toimiiko restoratiivinen oikeus, eikä enää tarvita kvantitatiivista tutkimusta, jossa vertaillaan restoratiivista ja nykymuotoista länsimaista oikeutta. Sen sijaan nyt pitää keskittyä erilaisten restoratiivisten menetelmien kehittämiseen, jotta niiden potentiaali voitaisiin mahdollisimman tehokkaasti hyödyntää. Kokonaisvaltaisempi keskustelu aiheesta on meillä vielä käymättä. Vaikka suomalaisessa sovittelussa on jo monia ansioita, ansaitsee vahva teoria enemmän huomiota. (Elonheimo 2004)

Tiukka ohjaus ja julkinen byrokratia voivat olla syynä siihen, että ongelmat vain lisääntyvät. Sovittelutaitojen lisääminen voi toimia yhtenä ratkaisun lähteenä erilaisten rikosten, ristiriitatilanteiden, työpaikkakiusaamisen ja johtamisongelmien vähentämiselle. Sovitteluprosessin osallisten oppiminen täytyy asettaa päätavoitteeksi ja oppimisen merkitys ja teoriat tulee saattaa myös sovittelijoiden tietoisuuteen. Sovitteluosaamisen lisääminen on otettava tavoitteeksi yhteiskunnassa ja saatava osaksi jokaisen ihmisen kansalaistaitoa. Esimerkiksi Leymannin, Domenicin ja Littlejohnin menetelmien suurin puute on se, että niistä ei löydy oppimisteoreettisia perusteluja. Oppiminen, joka tapahtuu prosessimaisessa ratkaisutilanteessa ymmärryksen kautta, on sovitteluprosessin tärkein tavoite. Omassa jatkotutkimuksessani haluan lisätä työyhteisöjen sovitteluvalmiutta kehittämällä sovittelutaidon oppimista ja lisäämällä ymmärrystä sovittelun mahdollisuuksista. Uskon,

että näin voidaan merkittävästi vähentää hankalien ristiriitojen haittavaikutuksia ja samalla parantaa ihmisten välistä yhteistyökykyä työyhteisöissä.

Lähteet

- Christie, N. 1983. Piinan rajat. Alkuperäisestä teoksesta *Limits to Pain*, suom. Vuoko Jarva. Oikeussosiologian julkaisuja n:o 4. Helsinki: Helsingin yliopiston monistuspalvelut. Painatusjaos.
- Domenici, K. & Littlejohn, S. W. 2001. *Mediation. Empowerment in Conflict Management*. 2. edition. United States of America: Waveland Press. www.waveland.com.
- Elonheimo, H. 2002. Restoratiivinen oikeus korjaa rikoksen aiheuttamat vahingot. *Haaste-lehti. Asiantuntevasti rikosentorjunnasta ja kriminaalipolitiikasta* 3/2002, 28–29. Porvoo: Uusimaa. <http://www.om.fi/haaste/20224.htm>
- Elonheimo, H. 2004. Restoratiivinen oikeus ja suomalainen sovittelu. *Oikeus-lehti* 2/2004, 179–199. <http://www.sovittelu.com/Kirjallisuus/oikpaivat-elonheimo.pdf>
- Gleitman, H. 1991. *Psychology*. 3. painos. New York: W.W. Norton & Company.
- Ilmarinen, J. 1995. Ikääntyviä työntekijöitä käsittelevä tutkimus (1981–1992). Seminaariaineisto. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Leymann, H. 1989a. Presentation av LIPT-formuläret: konstruktion, validering, utfall. *Moniste*. Stockholm: Taylor & Francis Group.
- Leymann, H. 1989b. *Violens handledarpärm mot psykiskt våld i arbetslivet*. Vuxenmobbing. Uppsala: Sipuförlag.
- Leymann, H. 1990. Mobbing and Psychological Terror at Workplaces. *Violence and Victims* 5, 2a, 119–126. Stockholm: Violen.
- Leymann, H. & Tallgren, U. 1989. Undersökning av frekvensen vuxenmobbing inom SSAB. *Arbete, människa, miljö*. Stockholm: Arbete, människa, miljö 3, 155–160.
- Pehrman, T. 1999. Sovittelu prosessina. Sovittelun peruskurssiaineistoa. Vantaan Sovittelijat ry.
- Pehrman, T. 2001. Oppiva johtajuus. Energiaa työyhteisöön ja liiketoimintaan. MBA-tutkimus, Jyväskylän yliopisto. Helsinki: Innotimo.
- Pietiläinen, R. 1999. Kiusaajia ja kiusattuja työpaikalla. Kirjoituskilpailun satoa. Helsinki: Työterveyslaitos.

- Poikela, E. & Poikela, S. 1999. Kriittisyys ja ongelma-perusteinen oppiminen. Julkaisussa J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.) Kriittisyyden kasvu korkeakoulutuksessa. Tampere: Tampereen yliopisto, TAJU, 167–185.
- Rogers, C. 1980. A way of being. Boston: Houghton Mifflin.
- Vartia, M. & Paananen, T. 1992. Henkinen väkivalta työssä. Helsinki: Työterveyslaitos.

Mari Räcköläinen

KONTROLLISTA LUOTTAMUKSEEN

– tilivelvollisuus arvioinnissa

Tiivistelmä

Arvioinnin kehittäminen ja kehittyminen on sidoksissa arviointi- ja oppimisnäkemyksessä tapahtuviin muutoksiin. Arvioinnin tarkoitus ja funktiot sekä arvioijan rooli vaihtelevat eri arviointitraditioissa. Arviointi on muuttunut kontrolloivasta ulkoisesta arvioinnista osallistavaan ja vuorovaikutukseen perustuvaan arviointiin. Arviointi perustuu tällöin eri osapuolten väliseen luottamukseen. Ammatillisten perustutkintojen opiskelijan arviointia uudistetaan siten, että ammatillista osaamista arvioidaan myös näyttöperusteisesti, joka on autenttista suoritusarviointia. Artikkelissa tarkastellaan ammatilisiin perustutkintoihin liitettävien näyttöjen (näyttöperusteisen arvioinnin) vaikutusta arviointiajatteluun ja arviointitiedon luonteeseen kehitettäessä sekä opiskelijan arviointia että kansallista oppimistulosten arviointia. Uutta ajattelua tarkastellaan julkisesti rahoitetun toiminnan arviointiin liittyvän tilivelvollisuuden-käsitteen (accountability) sekä luottamukseen pohjautuvan arviointiajattelun näkökulmista. Keskeinen haaste on, miten opiskelijan arviointi ja tilivelvollisuusarviointi sovitetaan yhteen niin, että arviointitieto on luotettavaa, vertailukelpoista ja eri osapuolille hyödyllistä sekä luottamusta edistävää.

Johdanto

Ammatillisten perustutkintojen näyttöjärjestelmä on uusin pyrkimys varmistaa ammatillisen koulutuksen laatua. Opetusministeriön päätöksellä (212/430/98) kaikkiin ammatillisiin perustutkintoihin liitetään näyttöön perustuva osoitus ammatillisten opintojen tavoitteiden saavuttamisesta. Näytöt ovat uusi opiskelijan arvioinnin menetelmä, jossa opiskelijan osaamista arvioidaan käytännön työtilanteissa ja tehtävissä. Näyttöjä toteutetaan koko koulutuksen ajan ja ne arvioidaan opettajan, opiskelijan ja työelämän edustajan yhteisarviointina. Näytöt liitetään osaksi koulutuksen arviointia ja laadunvarmennusta. Uudistuksella pyritään lähentämään koulutusta ja työelämää toisiinsa ja varmistamaan, että koulutus täyttää sille asetetut tavoitteet ja tuottaa työelämän edellyttämää osaamista. Uudistuksen avulla halutaan myös yhtenäistää ja monipuolistaa opiskelijan arviointia. Näyttöjen tehtävänä on kehittää opetusta ja motivoida opiskelijoita, ja ne ovat tärkeä oppimisen ohjaamisen väline opettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa. Ne ovat siis keskeinen osa formatiivista opiskelijan arviointia. Kehittämisesä on korostettu muun muassa arvioinnin tavoite- ja kriteeriperusteisuutta, laadullisuutta, opiskelijakeskeisyyttä sekä arvioinnin ohjaavaa ja motivoivaa merkitystä.

Opiskelijan arvioinnin rinnalla on tarkoitus kehittää myös ammatillisen koulutuksen kansallista arviointia. Aiemmin ammatillisessa koulutuksessa arviointitieto oppimistuloksista on tuotettu kansallisilla kokeilla (ks. Opetushallitus 1995; 1998a; 1998b). Kansallista arviointia muutetaan siten, että arviointitieto on mahdollista saada suoraan paikallisesti oppilaitoksissa toteutetuista näytöistä, jolloin luovutaan erillisistä kansallisista päättökokeista. Kysymys on ammatillisen koulutuksen järjestelmätason arvioinnista, joka on koulutuksen tuloksellisuuden arviointia. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi heijastuu oppilaitoksiin ja sitä kautta opetus- ja arviointitapahtumaan opettajan ja opiskelijan välillä. Arviointitiedon tuottaminen ja dokumentointi tulosten julkista tarkastelua varten muuttaa opiskelijan arviointia varten toteutetut näytöt osaksi summatiivista, kokoavaa ja julkista arviointia,

jolloin arviointiin liitetään luotettavuutta ja vertailukelpoisuutta koskevia laatuvaatimuksia.

Aikaisempaa, yhtenäisiin päättökokeisiin perustuvaa kansallista arviointia on kritisoitu muun muassa siitä, että se on oppilaitoksen tavanomaisesta toiminnasta irrallinen järjestelmä, joka ei motivoi opiskelijoita eikä opettajia. Erillinen järjestelmä on tuottanut kehittämistyön pohjaksi palautetietoa liian harvoin ja hitaasti, eikä arviointeja ole hyödynnetty opetuksen kehittämisessä. Arviointijärjestelmää on tarkoitus kehittää niin, että se tukisi ja ohjaisi paremmin oppilaitosten itsearviointia ja kannustaisi kehittämistyöhön.

Tietoa ja osaamista tuottavat prosessit, kuten oppiminen, ohjaaminen ja arviointi luovat sosiaalista pääomaa. Tietoa tuottavan arvioinnin tavoitteena on lisätä ymmärrystä arvioitavasta ilmiöstä ja sen taustalla olevista tekijöistä. Arvioinnin tulisi tuottaa myös oppimista ja osaamista, siksi lopputuloksen arvioinnin lisäksi tarvitaan tietoa hyvään tulokseen johtavista prosesseista. Näin arviointitietoa voidaan käyttää myös kehittämisen välineenä kohottamaan osaamisen tasoa ja toiminnan laatua. Voidaan puhua arvioinnilla ohjaamisesta. Sosiaalisen pääoman luomisen edellytyksenä on vuorovaikutus, osallistuminen ja luottamuksen rakentuminen eri toimijoiden välillä. Osallistava arviointi perustuu vuorovaikutukseen ja neuvotteluun, jossa eri osapuolten tiedontarpeet ja arvostukset sovitellaan yhteen, jolloin arviointi voidaan kokea myös oikeudenmukaisena. Arviointi ei ole enää ulkopuolista kontrollia, vaan keskinäiseen luottamukseen pohjautuva prosessi. (Esim. Chelimsky 1997; Hyyryläinen & Kangaspunta 1999; Kajanoja & Simpura 2000; Vuorenmaa 2001; Tuomi-Gröhn 2001.)

Tarkastelen artikkelissani jännitteitä, joita näyttöjen liittäminen osaksi opiskelijan arviointia ja samalla koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin perustaksi on nostanut esiin. Kiinnostavaa on, millä ehdoilla koulutuksen ja työn rajalle asettava näyttöperusteinen arviointi perustuu luottamukseen, tuottaa luottamusta eri osapuolten välillä, ja mitä se merkitsee kansallisen arvioinnin kannalta. Tärkeää on tunnistaa niitä prosesseja ja rakenteita, jotka edistävät luottamuksen syntymistä ja tuottavat sosiaalista pääomaa koulutuksen arvioinnissa ja kehittämisessä.

Näyttöperusteinen arviointi on autenttista, tavoitelähtöistä ja kriteeri-perusteista arviointia, minkä voi olettaa olevan lähtökohta oikeudenmukaiselle ja luottamusta herättävälle arvioinnille, joka motivoi eri osapuolia. Miten näyttöperusteisen opiskelijan arvioinnin piirteet on mahdollista sovittaa yhteen arvioinnin tilivelvollisuuden ja kontrollitehtävän kanssa? Myös arviointitiedon luonne muuttuu, kun se tuotetaan opettajien, työelämän ja opiskelijoiden välisessä vuorovaikutuksessa eikä ulkopuolisen mittaamisen tai koejärjestelyiden kautta. Opiskelijan arvioinnista tulee läpinäkyvämpää, jos eri toimijoilla on prosessissa vastuuta ja vaikutusvaltaa, ja arviointitieto tuotetaan reflektion kautta ja konstruoidaan yhteisessä keskustelussa. Tilivelvollisuusarvioinnin kannalta konstruktivinen arviointitieto on haastavaa, koska se muuttaa käsityksiä arviointitiedon luotettavuudesta ja arviointitulosten vertailtavuudesta. Arviointijärjestelmän kehittämisen kannalta on tärkeää tarkastella, miten luottamus ja kontrolli ilmenevät arvioinnissa, kun paikallisella tasolla toteutettavaa arviointia ja kansallisen tason arviointia sovitetaan yhteen.

Artikkeli perustuu vuosina 2002–2003 toteutettuun valtakunnalliseen arviointikokeiluun ja sen esiin nostamiin kysymyksiin ja tuloksiin (ks. Räkköläinen & Mäkihalvari 2003; Räkköläinen & Ecclestone 2005). Arviointikokeilussa testattiin mallia, jossa ei käytetty yhteneviä kokeita tai tehtäviä, vaan arviointitieto oppimistulosten arviointia varten koottiin suoraan oppilaitosten joustavasti toteuttamista näytöistä. Arviointikokeilussa analysoitiin oppimistulokset noin neljästä sadasta näytöstä, kolmella eri koulutusalaalla sekä toteutettiin laaja kysely paikallisiin näyttöihin osallistuneille opiskelijoille, näyttöjä arvioinneille opettajille ja työelämän edustajille. Kyselyyn vastasi yli seitsemänsataa henkilöä. Tämän lisäksi haastateltiin useita opetushallinnon ja työmarkkinajärjestöjen avainhenkilöitä, näyttöjärjestelmän kehittäjiä sekä opettajia, opiskelijoita ja työpaikkaohjaajia.

Koulutus ja arviointi

Koulutuksen arviointi voi kohdistua koulutukseen yhteiskunnallisena instituutiona ja oppilaitoksiin koulutusta tuottavina organisaatioina. Tällöin koulutuksen arviointi on evaluaatiota, joka kohdistuu koulutuksen tuloksellisuuteen ja tuo tietoa koulutukselle asetettujen tavoitteiden toteutumisesta. Evaluaatio toimii tällöin hallinnan keinona ja poliittisen päätöksenteon tukena sekä keskushallinnossa että paikallishallinnossa. (Laukkanen 2002, 259–268.)

Oppimistulosten arviointi kansallisilla kokeilla on koulutuksen vaikuttavuuden arviointia, jolloin seurataan, miten hyvin koulutukselle asetetut tavoitteet on saavutettu, mikä on osaamisen taso ja vastaako osaaminen työelämän edellyttämää osaamista sekä millaisia valmiuksia koulutus antaa jatko-opintoihin. Keskeiset oppimiselle ja opettamiselle asetetut tavoitteet on suomalaisessa järjestelmässä kirjattu opetussuunnitelman perusteisiin, joka on Opetushallituksen antama määräys. Kansallisessa arviointijärjestelmässä valvotaan asetettujen tavoitteiden toteutumista erityisesti seuraamalla oppimistuloksia. Heikoista tuloksista ei yksittäisille koulutuksen järjestäjille tai oppilaitoksille aiheudu sanktioita, vaan tuloksia pyritään parantamaan koulutuksen ja opastuksen sekä koulutusjärjestelmään kohdistuvien uudistusten avulla pikemmin kuin kontrollia lisäämällä. (Opetushallitus 1998a, 14–15; Opetushallitus 1999, 45; Räisänen 1998, 9–20; Virta 1999, 93–108.)

Koulutuksen tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden arvioinnissa käytetään kansallisia kokeita Suomen lisäksi monessa muussakin maassa, kuten Englannissa, USA:ssa, Kanadassa ja Uudessa-Seelannissa sekä yleissivistävässä koulutuksessa kaikissa Pohjoismaissa. Kansallisten kokeiden suosioon julkisen arviointitiedon tuottajina on useita syitä. Kirjalliset kokeet ovat suhteellisen edullisia toteuttaa ja ne mahdollistavat laajat otokset. Niistä on myös melko helppo antaa toimeksianto valtakunnallisella tai alueellisella tasolla. Testeistä saadaan myös suhteellisen nopeasti tulokset käyttöön. Merkittävä etu on myös, että tulokset saadaan näkyviksi, koska ne voidaan julkaista raportteina ja näin levittää arvioinnin tuloksia. Suomalaiseen arviointipolitiikkaan ei

kuulu oppilaitosten asettaminen julkisesti järjestykseen, mutta esimerkiksi Englannissa julkistetaan vuosittain oppilaitosten tulokset ja järjestystaulukot. (Crooks 2002; 2003; Ecclestone 1996.)

Johtopäätösten tekeminen opettajien ja oppilaitosten toiminnan laadusta julkisten tulosten perusteella ei kuitenkaan ole yksiselitteistä. Arviointitiedon luotettavuuteen vaikuttaa, miten arvioinnissa on onnistuttu tarkastelemaan myös taustatekijöitä, kuten oppilaitosten erilaisia olosuhteita tai opiskelijoiden ja perheiden sosioekonomista taustaa. Pelkkien testitulosten tai keskiarvojen vertailu saattaa olla epäoikeudenmukaista, sillä useinkaan ei ole erotettavissa oppilaitoksen ja opetuksen vaikutusta muista ei-oppilaitokseen liittyvistä tekijöistä. Myös testaamisen hyöty on asetettu kyseenalaiseksi. Jatkuva testaaminen ja tulosten julkistaminen saattavat vähentää motivaatiota ja kiinnostusta opettajan työhön. Muun muassa Englannissa on huolestuttu siitä, ettei opettajan työ enää houkuttele. Opettajat kokevat testaamisen ja muun virallisen arvioinnin vievän ajan varsinaisesta opetustyöstä. Mitä enemmän arvioinnin tulokset vaikuttavat arvioitavan tulevaisuuteen (ns. high-stake evaluation), sitä epäoikeudenmukaisemmin testaaminen vaikuttaa jo alun perin heikoimmassa tilanteessa oleviin opiskelijoihin ja oppilaitoksiin, ja arvioinneista tulee itseään toteuttavia ennusteita. Julkisen arvioinnin on jopa todettu heikentävän oppilaiden itsetuntoa. Erityisesti heikkojen oppilaiden tulosten on havaittu laskevan entisestään, jolloin ero hyvien ja heikosti menestyvien oppilaiden välillä kasvaa. (Esim. Gipps 2003; Kuusela 2003; Linn 2000; Walberg & Haertel 1990.)

Suomalaisessa järjestelmässä, erityisesti ammatillisen koulutuksen puolella, arviointi on koettu melko raskaaksi ja hitaaksi. Ammatillisen koulutuksen ala tai tutkinto on voinut tulla arvioinnin kohteeksi vain harvoin, jolloin koulutuksen järjestäjä ei saa riittävän usein vertailutietoa toimintansa kehittämisen tueksi. Arviointi on koettu myös irralliseksi muusta oppilaitoksen arviointitoiminnasta, se ei ole tukenut riittävästi opiskelijan arviointia eikä opiskelijoiden ja oppilaitoksen itsearviointia eikä se ole motivoinut arviointiin osallistuvia. Selvitykset osoittavat, ettei arviointitoiminnalla ei ole ollut riittäviä yhteyksiä toiminnan kehittämiseen. Arviointituloksia tai kehittä-

missuosituksia ei ole annettu riittävästi, vaan tulosten tulkinta on jätetty oppilaitoksille. Valtakunnallisissa kokeissa ei myöskään ole riittävästi otettu huomioon koulujen profiloitumista, vaikka koulutuksen järjestäjän omissa opetussuunnitelmissa siihen on mahdollisuus. Arviointituloksia on myös hyödynnetty vähän paikallisella tasolla. (Hämäläinen 1994, 60–61; Rajanen 2000; Salonen 2004, 104–106; Salmio 2004, 140–143, 172–175.)

Arvioinnin kontrollitehtävä liittyy läheisesti järjestelmätason arviointiin, jota varten asetetaan ennakoon tavoitteita ja standardeja, joiden toteutumista seurataan. Tällainen malli lisää evaluoinnin läpinäkyvyyttä, mikäli tavoitteet on selkeästi asetettu ja ne ovat julkisesti nähtävissä. Etukäteen asetettujen tavoitteiden ja standardien ongelmana on pidetty, ettei niiden avulla juurikaan voi huomioida niitä prosesseja, jotka tuottavat mitattavan tuloksen. Arvioinnin perustaminen pelkästään yleisiin tavoitteisiin saattaa myös kaventaa käsitystä koulutuksen tehtävästä. (Laukkanen 1994; Raivola 2002; Virta 1999.)

Raivola (2002, 27–28) suhtautuu kriittisesti myös siihen, riittääkö arvioinnin tavoitteiden sitominen opetussuunnitelman perusteisiin takaamaan arvioinnin osuvuuden. Vaarana on, että oppiaineoksen valintaan vaikuttaa mittaaminen enemmän kuin sisällön mielekkyys: valitaan tavoitteita, jotka on helposti mitattavissa. Arvioinnille asetettaviin vaatimuksiin vaikuttaa, miten testien, näyttöjen ja muiden arviointimenetelmien tuottamaa tietoa käytetään eli missä tarkoituksessa arviointitieto tuotetaan. Mikäli oppilaitosten tuloksia tai opiskelijoiden saavutuksia vertaillaan julkisesti, tulee yhdenmukaistamisen paineita, jotta johtopäätökset olisivat oikeudenmukaisia. Yhdenmukaistaminen saattaa merkitä samalla arviointimenetelmien ja arvioinnin kohteiden kaventumista.

Kansallinen arviointi voi olla kehittävää arviointia, kun määrällistä ja laadullista arviointitietoa käytetään rakentavasti ja rohkaistaan eri toimijoita parantamaan laatua tavalla, joka on paikallisesti tarkoituksenmukaista. Arvioinnin tarkoituksena voi olla vertailutiedon tuottaminen suorituksista tai tuloksista, mutta vertailutietoa voidaan käyttää myös kehittävässä merkityksessä tulosten parantamiseksi. Kansallinen arviointi voi keskittyä ennalta

sovittujen teemojen tai alojen arviointiin tai se voi olla kriteeriperusteista, jolloin valtakunnalliset kriteerit on joko määritetty ennalta tai ne asetetaan esimerkiksi oppilaitoksissa aikaisempien suoritusten perusteella. (Ecclestone 1996, 14–16; Rökköläinen & Ecclestone 2005, 20–22.)

Arviointikäsitusten muotoutuminen

Guba ja Lincoln (1989, 21–49) jakavat arvioinnin historian neljään sukupolveen. Arvioinnin tarkoitus ja menetelmät sekä arvioijan suhde arvioitavaan muuttuvat sukupolvesta toiseen. Ensimmäisen sukupolven aikana aina 1950-luvulle saakka painotettiin arvioinnissa mittaamista ja testaamista, jolloin suosittiin hyvin teknisiä menetelmiä sekä erilaisia kyky- ja lahjakkuustestejä. Menetelminä käytettiin kyselylomakkeita, standardisoituja testejä ja pisteytystä. Arvioinnin kohteena oli lähinnä oppilas ja hänen suoriutumisensa. Voidaan olettaa, että mittaamista painottavan arviointisukupolven taustalla oleva oppimiskäsitys oli behavioristinen.

Toisessa arviointisukupolvessa korostui tavoitearviointi ja siinä mielenkiinnon kohteeksi tulivat oppilaitosten opetussuunnitelmat ja oppilaiden kyky saavuttaa asetetut tavoitteet ja heidän valmiutensa jatkaa opintojaan. Arvioinnin tarkoituksena oli tutkia, miten opetussuunnitelmat toimivat käytännössä oppilaitoksissa. Arvioinnin rooli muuttui kuvailevaksi ja teknisten mittausten rinnalla ryhdyttiin käyttämään useampia erilaisia menetelmiä. (Guba & Lincoln 1989, 27–28; myös Smith & Tyler 1942.)

Kolmannessa arviointisukupolvessa teknisten ja kuvailevien tehtävien lisäksi arvioijille tuli uusi tehtävä: arvostelu ja päätelmien tekeminen (judgement). Arvioijilta odotettiin myös kannanottoa, tuomiota siitä, miten tavoitteet on saavutettu ja miten tuloksellista arvioitava toiminta on ollut. Arvioijat toimivat päätöksentekijöiden tukijoina. Tässä yhteydessä alkoi keskustelu standardeista ja siitä, kuka ne määrittää ja mihin tarkoitukseen arviointia tulisi käyttää. (Guba & Lincoln 1989, 29–31, 34; myös Scriven 1967.)

Neljännän sukupolven arviointi alkoi kehittyä 1980-luvulla, kun edellisiä sukupolvia ryhdyttiin kritisoidaan liian yksipuolisina. Ryhdyttiin korostamaan, ettei arvioijien tuottama todellisuus ole yhtenevä, vaan pluralistinen, jolloin tulee huomioida myös konteksti ja dialogi yleisön kanssa sekä moniarvoisuus. Aikaisempia malleja kritisoitiin myös managerialismista, jolloin arvioija on yhteydessä vain arvioinnin tilaajaan, yleensä johtoon, jolla myös on valta päättää arviointikysymyksistä ja tulosten käytöstä. Myös liiallista sitoutumista tieteelliseen tutkimusparadigmaan, lähinnä positivistiseen lähestymistapaan, pidettiin ongelmana, koska kontrolloiduissa koeasetelmissa korostuu kvantitatiivinen mittaaminen ja unohtuu inhimillinen konteksti ja arvioijan oma vastuu tuloksista. (Guba & Lincoln 1989, 31–38, 50–68.)

Vastapainona aikaisemmalle arviointiajattelulle Guba ja Lincoln (1989, 38–45) esittävät arvioinnin neljänneksi sukupolveksi uudenlaista ajattelua, jossa keskeistä on tulkitseva lähestymistapa ja neuvotteluprosessi yleisön ja arvioinnin kohteen kanssa. Arvioijan tehtävänä on huomioida ja tuoda esiin arviointiasetelmassa eri osapuolten vaatimukset, oikeudet ja arvostukset. Arvioijan tehtävänä on toimia oppimisprosessin virittäjänä ja keskustelun johtajana, jolloin myös pyritään eri osapuolten välillä konsensukseen ja oppimaan uutta. Taustalla on konstruktivistinen oppimisnäkemys, jonka mukaan jokainen yksilö rakentaa sosiaalisen todellisuuden omassa mielessään. Tätä todellisuutta voi tutkia vain arvioijan ja arvioitavan välisessä vuorovaikutuksessa, jossa syntyvä arviointitieto konstruoidaan jälleen uudelleen. On myös luovuttava perinteisistä käsityksistä arviointitiedon yleistettävyydestä ja objektiivisesta ”totuudesta”. Yleistettävyyden sijasta painottuu asioiden suhteellisuus ja paikallisen tason ymmärryksen lisääminen. Arviointiprosessia ei voi kokonaan kontrolloida, vaan arvioijan on siedettävä epävarmuutta. Hän on arvioinnissa toimiva subjekti, ei ulkopuolinen tarkkailija.

Guban ja Lincolnin (1989) esittämän neljännän arviointisukupolven jälkeen on ryhdytty jo puhumaan viidennestä sukupolvesta. Se perustuu niin sanottuun realistiseen arviointiteoriaan, jonka pohjalta arviointia kutsutaan realistiseksi arvioinniksi. Se syntyi osittain kritiikkinä täysin konstruktivistista lähestymistapaa vastaan, sillä realistisen tutkimuksen perimmäisenä

tarkoituksena on halu selvittää asioiden todellinen tila. (Pawson & Tilley 1997a; 1997b.) Laajemmin taustalla on vaatimus siitä, että arvioinnin tulisi pohjautua entistä selvemmin teoriaan ("theory-based evaluation", Stame 2004, 58–76).

Realistisessa lähestymistavassa on keskeistä kausaalisuhteiden tarkastelu ja muutoksiin vaikuttavien perimmäisten mekanismien ymmärtäminen. Perusajatuksena on, että tietyssä kontekstissa toimiva mekanismi saa aikaan toiminnan vaikutuksen. Arvioinnin tehtävänä on tuoda esiin kausaalisuuteen vaadittavat olosuhteet ja ne yhteiskunnalliset mekanismit, jotka saavat aikaan muutoksia. Arvioijan tulee pyrkiä opettaja–oppilas-suhteeseen päätöksentekijöiden, toimeenpanijoiden ja muiden osallisten kanssa. Realistisessa mallissa korostuu kontekstuaalisuus, sillä vaikuttavat mekanismit ovat aina riippuvaisia olosuhteista. Mallissa on piirteitä sekä positivistisesta että konstruktivistisesta arviointitraditiosta. Keskeisenä erona on, ettei kontekstia nähdä vain satunnaisena ja mahdollisena, vaan sitä tarkastellaan yhteiskunnallisina olemassa olevina olosuhteina. (Pawson & Tilley 1997a, 57–168; Stame 2004, 62–63.)

Realistista lähestymistapaa on sovellettu erityisesti erilaisten ohjelmien arviointiin ja sen pohjalta on rakennettu muun muassa kunnallisen koulutuspolitiikan teoreettinen arviointimalli, jossa koulutuspolitiikan toteutumista arvioidaan kunnan olosuhteisiin sovellettujen konkreettisten muuttujien avulla (Rajavaara 2000, 377–386). Realistista arviointimallin on ehditty jo arvostella esineellistämisestä ja vallitsevien olotilojen vakiinnuttamisesta ja yllättäen myös konkreettisuuden puutteesta, koska realistinen arviointiteoria lähestymistapana jättää operationalisoinnin vähälle huomiolle (Mäntysaari 1999, 60; Rajavaara 2000, 369).

Standardoituihin kansallisiin kokeisiin pohjautuva arviointimalli on menetelmällisesti lähellä ensimmäisen sukupolven arviointia. Standardikokeet tuottavat tietoa lopputuloksesta, eivät niinkään prosesseista, ja oppijan oma osallistuminen arviointitiedon tuottamiseen on vähäistä. Vaarana testaamisessa on, että opetus ja osaaminenkin pyritään standardisoimaan. Raivola (2002, 24–25) näkee kokeilla mittaamisen jopa dysfunktionaalisenä oppimi-

sen kannalta, jolloin oppimisenäkemys ja arviointi eivät tunnista samaa paradigmaa.

Arvioinnin luotettavuus

Suomen kielessä arviointi-termiä käytetään sekä puhuttaessa opiskelijan arvioinnista (assessment) että julkisesta tuloksellisuuden evaluoinnista (evaluation), jota muun muassa kansallinen oppimistulosten arviointi on. Arvioinnilla on erilaisia tehtäviä ja se voidaan jaotella sen mukaan, millaista tuotettu arviointitieto on luonteeltaan. Opiskelijan arviointi on ohjaavaa ja kehittävää formatiivista arviointia, jos se tukee opiskelijan oppimisprosessia ja auttaa opettajaa kehittämään omaa opetustaan. Arviointia voidaan käyttää myös diagnostisessa merkityksessä osoittamaan opiskelijan osaamisen tasoa ja ohjauksen tarvetta. Formatiiivinen ja diagnostinen arviointi liittyvät oppimisen ja opetuksen sisäisiin prosesseihin, eikä sitä ole tarkoitettu julkiseen tarkasteluun.

Kansallisessa arvioinnissa tuotetaan summatiivista, kokoavaa opitun arviointitietoa, joka on luonteeltaan yleistettävää ja julkista. Myös muodolliset arvosanat, esimerkiksi arvosanat todistuksissa ovat summatiivista arviointia. Tulostavastuulla tai tilivelvollisuudella (accountability) puolestaan tarkoitetaan kansalaisten ja toimeksiantajien oikeutta saada tietoa koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta ja koulutuksen tuloksista. Tällöin arviointitiedon tuottaminen on yleensä julkista arviointia ja vastaamista tilivelvollisuusvaatimuksiin (tilivelvollisuusevaluaatio). On olemassa paljon arviointimenetelmiä, joita voidaan käyttää sekä formatiivisesti että summatiivisesti, jolloin ero syntyy sen perusteella, missä tarkoituksessa arviointia tehdään. Myös summatiivista arviointitietoa voidaan käyttää kehittävässä tarkoituksessa. Arviointitietoa voidaan myös koota prosessin kuluessa lopuarviointia varten. Haasteena on kuitenkin, voidaanko eri tarkoituksessa tuotettuja arviointeja yhdistää. (Chelimsky 1997; Ecclestone 1996; Laukkanen 1998, 139–146; Vuorenmaa 2001, 74–76.)

Arviointiin liittyy aina kysymys arviointitiedon luotettavuudesta eli arviointien osuvuudesta ja vertailtavuudesta sekä ylipäättänsä arvio tuotetun tiedon luonteesta ja laadusta. Arvioinnille asetetaan luotettavuusnormeja. Arvioinnilta edellytetään toistettavuutta, pysyvyyttä ja ei-sattumanvaraisuutta (reliabiliteetti) sekä osuvuutta ja pätevyyttä eli on tuotettava tietoa siitä, mistä on ollut tarkoituskin (validiteetti). Reliabiliteettia korostetaan erityisesti silloin, jos suorituksia halutaan vertailla toisiinsa tai asettaa niitä järjestykseen, ja kun halutaan lisätä eri arvioijien antaman arvion yhdenmukaisuutta. Validiteetti korostuu, jos halutaan varmistaa, että arvioija tekee mahdollisimman oikeita ja osuvia päätelmiä arvioimastaan suorituksesta. Olennaista on, miten kiinnostuksen kohteena oleva suoritus käsitteellistetään ja miten sille löydetään operationaalisia määritelmiä eli mittareita. Erityisesti laadullisessa arvioinnissa tarkastellaan arvioinnin mielekkyyttä ja asianmukaisuutta (relevanssi) sekä arviointitiedon käyttökelpoisuutta. Arvioinnin on oltava vertailukelpoista ja kohdealueen kattavaa ja tuotetun tiedon käyttökelpoista eri tarkoituksissa.

Arvioinnin luotettavuuden tarkasteluun liitetään usein arvioinnin oikeudenmukaisuuden ja tasavertaisuuden tavoitteet. Luotettavuutta voidaan tarkastella sekä opiskelijan arvioinnin että kansallisen arvioinnin kannalta. Luotettavuutta voidaan lisätä asettamalla erilaisia standardeja arviointia varten. Kriteeriperusteisessa arvioinnissa suorituksia verrataan sovittuihin sekä selvästi ja avoimesti ilmaistuihin standardeihin. Standardit yhdenmukaistavat arviointia, mutta toisaalta vaarana on kontrollin lisääntyminen ja arvioinnin kaventuminen. Normiperusteisten standardien (norm-referenced standards) avulla halutaan mitata opiskelijoiden suorituksia vertailukelpoisesti korostaen korkeaa reliabiliteettia. Kriteeriperusteiset standardit puolestaan perustuvat validiteetin ja autenttisuuden eksplisiittiseen osoittamiseen. (Ecclestone 1996; Räikköläinen & Ecclestone 2005.)

Tilivelvollisuus arvioinnissa

Tilivelvollisuusajattelu kytkee arvioinnin koulutuspolitiikkaan ja vallankäyttöön. Keskustelu tilivelvollisuudesta on keskustelua koulujen kontrollista ja autonomiasta sekä opetustoimen avoimuudesta ja sulkeutuneisuudesta. Tilivelvollisuuteen liittyy kysymys, kuka on vastuussa toiminnasta ja kenelle. Toimintaohjeen antajalla ajatellaan olevan oikeus saada selvitystä tehtävän suorittamisesta ja tuloksista, jolloin kysymys on päätösten toteutumiseen liittyvän tiedon saamisesta. Sitä voidaan kutsua arvioinnin kontrollitehtäväksi. Tuloksista ovat kiinnostuneita luonnollisesti rahoittajat ja päätöksentekijät. Julkisin varoin rahoitetusta toiminnasta on aina edellytetty tilivelvollisuutta ja tulosvastuuta (accountability) asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta.

Tilivelvollisuusevaluaatio on toiminnan legitimointia ja vastaamista tilivelvollisuusvaatimuksiin. Tilivelvollisuusevaluaatiossa on olennaista tulosten, esimerkiksi koulutuksen tuloksellisuuden, analysointi, tulkinta ja julkistaminen. Vaatimus tuotettujen tulosten julkistamisesta liittyy pyrkimykseen lisätä läpinäkyvyyttä julkishallinnon toiminnassa ja sen arvioinnissa, jolloin osoitetaan, vastaako toiminta sille asetettuja tavoitteita. Arviointi on siten myös toiminnan kontrollointia, jolloin arvioinnin perusteena ovat viranomaisille säännöksillä määrätyt tehtävät ja toisaalta viranomaisten oma tilivelvollisuus. (Laukkanen 1994; 1998; Vuorenmaa 2001.)

Tilivelvollisuuden keskeinen ajatus on, että kansalaisilla on oikeus saada tietoa opetustoimen tuloksista, jolloin heillä on mahdollisuus vaikuttaa koulutuspalveluihin. Tilivelvollisuus edistää myös koulutuksellista tasa-arvoa, kun se tuottaa tietoa epäkohdista, joihin voidaan kohdistaa parannustoimenpiteitä. Toisaalta on myös korostettu tilivelvollisuuden olevan opetusalan ammattikunnan sisäinen asia, jolloin painotetaan koulujen autonomiaa ja riippumattomuutta opetushallinnosta. Evaluaatiotoiminnan tarkoituksena on saada aikaan myös muutosta. Muutoksen pohjaksi tarvitaan tietoa, jotta voidaan toimia. Evaluoinnin perimmäisenä päämääränä voidaan ajatella olevan ihmisten elämänlaadun parantaminen. (Laukkanen 1994, 69–70; 1998, 27–46; Lindqvist 1999, 110–112; Patton 1997, 38.)

Julkishallinnon sektoreita koskeva arviointi tuli systemaattiseksi toistakymmentä vuotta sitten, jolloin perustettiin arviointia tekeviä laitoksia ja syntyi arvioijien ammattikunta. Oppilaitoskohtainen, valtakunnallinen ja kansainvälinen arviointi ovat lisääntyneet joka puolella Eurooppaa viimeisen 15 vuoden ajan kaikilla kouluasteilla. Esimerkiksi 1980-luvun lopulla vain neljässä maassa oli korkeakoulujen arvioinnista vastaava toimielin, mutta nyt niitä on jo kymmeniä ja joissakin maissa, kuten Saksassa, jopa useampia. Arviointitoiminnan laajentumisen perusteluina on ollut yleensä se, että julkisin varoin tuotettujen palveluiden pitää osoittaa tuotoksensa läpinäkyvästi. Julkisen arviointitiedon tuottamiseksi käytetään usein erilaisia kansallisia koikeita ja standardoituja testejä, joilla mitataan muun muassa oppimistuloksia. Tilivelvollisuusevaluaatiossa on perinteisesti korostettu riippumattomuutta, jolloin arvioijan suhde asiakkaaseen tai arvioinnin kohteeseen on etäinen eikä asianajoa tai asianedistämistä sallita. Koulutuksen arvioinnin juuret ovat tämänkaltaisessa tarkastustoiminnassa. (Chelimsky 1997; Hämäläinen 2005, 3–5; Laukkanen 1998, 139–146; Laukkanen 2004, 69–70; Lindqvist 1999, 110–112; Vuorenmaa 2001, 74–76.)

"Intelligent accountability"

Crooks (2002, 237–246 ja Crooks 2003) on jäsentänyt tilivelvollisuuden käsitettä ja luottamukseen pohjautuvaa arviointia mielenkiintoisella tavalla. Hän käyttää termiä "intelligent accountability" tavoiteltavasta ja tietyt kriteerit täyttävästä tulosvastuusta tai tilivelvollisuudesta. Käsitteelle ei löydy suoraan suomenkielistä vastinetta, siksi sitä on tarkasteltava tulosvastuun sisältöä kuvaavien kriteerien avulla. Tärkein kriteeri on, että tulosvastuun pitää pohjautua *luottamukselle* – itse asiassa sen tulee ylläpitää ja vahvistaa eri osapuolten välistä luottamusta. Koulutusjärjestelmässä, joka perustuu eri tahojen – poliittisten päättäjien, virkamiesten, opettajien, opiskelijoiden ja vanhempien – väliseen vuorovaikutukseen, saavutetaan sitä parempia tuloksia, mitä enemmän eri osapuolet luottavat toisiinsa. Jokainen ammattilainen ja

jokainen instituutiokin tarvitsee luottamusta, jotta on mahdollista ennakoida kumppanien toimivan niin kuin he sanovat toimivansa. (Crooks 2003.)

Eri toimijoiden tulee olla myös itse osallisina arviointiprosessissa ja kokea voimakasta ammatillista vastuuta ja vaikutusvaltaa siinä. Tällainen arviointitieto tuotetaan *reflektion* avulla, mikä luonnollisesti lisää myös luottamuksen tunnetta. Reflektion merkitys tulee esiin myös opiskelijan arvioinnissa, jossa opiskelijoiden itsearviointi on olennainen osa formatiivista arviointia. Opiskelijoiden on oltava aktiivisia oman toimintansa reflektioijia ja heidän on ymmärrettävä omat kehittämiskohteensa, muuten edistyminen ei ole mahdollista. Itsearvioinnin rinnalla itsesääntely on keskeistä, mikä tarkoittaa kykyä kontrolloida ja johtaa omaa työtä sekä halua omasta tahdostaan saavuttaa entistä korkeampia tavoitteita. (Crooks 2003.)

Tulosvastuun ja tilivelvollisuusvaateiden tulee kannustaa *syvälliseen tarkasteluun* pikemminkin kuin pinnallisiin katsauksiin. Esimerkiksi kapeat testit ja kokeet osaamisen mittareina saattavat ohjata opettamaan ja opiskelemaan vain testejä varten ja kaventaa opetusta ja kannustaa asettamaan vain lyhyen tähtäimen tavoitteita. Syvälinen oppiminen vie aikaa ja edellyttää pitkäjänteistä työtä ja tavoiteasettelua. Tällaiseen pitkäjänteiseen prosessiin eivät lyhyen ajan tavoitteet välttämättä kannusta. (Crooks 2003.)

Palaute on olennainen osa arviointia ja edellytys kehittämistyön käynnistymiselle. Jokaiseen tilivelvollisuusjärjestelmään tulee liittyä palaute- ja ohjausjärjestelmä – arviointi ilman apua ja tukea on huono tulosvastuun malli. Palaute voi olla vertailua muiden tuloksiin (normatiivista) tai se voi olla kriteeriperusteista (tai standardipohjaista), jolloin kriteerit on asetettu ennalta ja ne ovat kaikkien osapuolten tiedossa. Palaute voi olla myös ipsatiivista eli vertailua taaksepäin esimerkiksi aiemmin asetettuihin tavoitteisiin tai tuloksiin. Palautteen tulee kannustaa parempiin suorituksiin ja osapuolten tulee kokea olevansa sen jälkeen tyytyväisempiä ja sitoutuneempia työsään. (Crooks 2003.)

Crooks (2002, 237–246) painottaa, että arvioijan tulee aina varmistua siitä, että arviointimenetelmien käyttö pohjautuu ja edistää luottamusta eikä tuhoa sitä. Opettajat voivat esimerkiksi pitää sinällään hyväksyttävää uudis-

tusta osoituksena opettajiin kohdistuvasta luottamuspulasta ja pyrkimyksenä rajoittaa heidän valinnanmahdollisuuksiaan opetustyössä, mikä horjuttaa heidän kokemustaan ammatillisesta pätevyydestä ja vähentää motivaatiota ja luovuutta. Uudistuksella ei silloin ole niitä vaikutuksia, joita sillä tavoiteltiin. Arviointiin ja kansallisiin seurantarjestelmiin liittyy siis aina jollakin tavoin tilivelvollisuuden ja tulosvastuun ajatus, mutta arviointinäkemyksestä ja harjoitetusta arviointipolitiikasta riippuu, ilmeneekö tilivelvollisuus ulko-puolisena kontrollina vai keskinäisenä luottamukseen pohjautuvana prosessina.

Luottamusta edellyttävä arviointi

Osallistava arviointi pohjautuu yhdessä neuvoteltuun arvoperustaan. Eri sidosryhmien erilaiset kontekstit, tiedontarpeet ja arvostukset sovitellaan ja neuvotellaan yhteen, jolloin arvioinnissa painottuvat oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa edistävät tavoitteet. Opiskelijan arvioinnissa se merkitsee muun muassa, että oppija on osallisena oman osaamisensa arvioinnissa. Myös arvioinnin eettiset kysymykset nousevat esiin, jolloin on kriittisesti tarkasteltava arvioinnin motiiveja ja tavoitteita. Arviointi ei saa olla itsetarkoitus eikä sitä saa valjastaa palvelemaan vain taloudellisia intressejä, vaan sillä tulee olla myös jalompia yhteiskunnallisia, koulutuspoliittisia ja pedagogisia päämääriä. (Fetterman 1994, 1–15; Linnakylä 2002, 38–41; myös House 1993; 1997; Guba & Lincoln 1989.)

Kun siirrytään neuvotteluun pohjautuvaan arviointiin, on mahdollista huomioida moniarvoisuus ja konteksti, jossa arviointia tehdään. Todellisuus ei ole objektiivinen, vaan ihmisten rakentamaa tiettyjen sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden välittämänä. Neuvottelussa syntyy konsensus niiden kesken, jotka jakavat saman kontekstin. Arvioinnissa ei ole vain yhtä ”totuutta”. Arvioitsijan tehtävänä on olla neuvotteluprosessin organisoiija. Arvioin-

nin tulee olla myös toiminnallista ja kaikkia osapuolia sitouttavaa. (Guba & Lincoln 1989.)

Arvioinnissa on aina kunnioitettava arvioinnin kohteen omia arvostuksia, eheyttä ja yksityisyyttä. Se on mahdollista vain täydellisen ”osallistamisen” kautta eli kaikki osapuolet osallistuvat arvioinnin suunnitteluun, toteuttamiseen sekä tulosten tulkintaan ja toimeenpanoon. Samalla he kantavat vastuun arvioinnista ja jakavat sen riskit arvioitsijoiden kanssa. Osallisuus ei ole mahdollista sellaisessa arvioinnissa, jossa ihmiset ovat arvioinnin passiivisia kohteita, ja jossa heillä ei edes ole käsitystä omasta roolistaan tai vaikutusmahdollisuuksista arvioinnin toteuttamisessa. (Guba & Lincoln 1989.) Voimaantumisen käsite (empowerment) menee lähelle samoja ajatuksia. Arviointi voi lisätä yksilöiden ja yhteisöjen voimaantumisen tunnetta, jolla tarkoitetaan sisäistä voiman tunnetta, vapautta ja luovuutta.

Voimaantuminen edistää ihmisten halua ottaa vastuuta ja käyttää luovasti kykyjään oman itsensä ja yhteisön eduksi. Vapauden kokeminen ja vastuun ottaminen edellyttävät turvalliseksi koettua ilmapiiriä, jossa arvostuksen, kunnioituksen ja luottamuksen kokemisen kautta ihminen uskaltaa tehdä luovia ratkaisuja, mutta samalla kantaa vastuunsa toiminnastaan. Sisäinen voimaantunne vaikuttaa sitoutumiseen ja sitoutumisprosessi johtaa vastuulliseen ja aktiiviseen toimintaan, jota voi luonnehtia omistautumiseksi. Voimaantuminen voi olla joissain toimintaympäristöissä todennäköisempää kuin toisissa. Voimaantuminen edellyttää niiden ihmisten osallistumista päätöksentekoon, joihin päätökset vaikuttavat. Hyvät päätökset perustuvat tietoon, jota voidaan tuottaa systemaattisen arvioinnin avulla. Arviointiin osallistuvat johtavat itse arvioinnin etenemisen ja ulkopuolinen arvioija toimii valmentavana henkilönä. Näin edistetään oikeudenmukaisuutta ja demokratian toteutumista. (Fettermann 1994; 1996; Lyytinen 2004; Siitonen 1999.)

Kriteeri- ja näyttöperusteinen arviointi

Opiskelijan arvioinnin luotettavuutta ja vertailukelpoisuutta on pyritty lisäämään siirtymällä normiperusteisesta arvioinnista (norm-referenced) kriteeriperusteiseen arviointiin (criterion-referenced). Kriteeriperusteinen arviointi painottaa validiteettia, arvioinnin osuvuutta eli mahdollisimman oikeita päätelmiä arvioitavasta suorituksesta. Oppimistulosten kriteeriperusteisessa arvioinnissa suorituksia verrataan ennalta määrättyihin standardeihin, jolloin osaamista arvioidaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Kriteeri on peruste, johon nojautuen arvioiva johtopäätös tehdään. Keskeisin ero normiperusteisen ja kriteeriperusteisen arvioinnin välillä on, että normiperusteisessa arvioinnissa opiskelijoiden suorituksia verrataan toisiinsa, kun taas kriteeriperusteisessa arvioinnissa suorituksia verrataan sovittuihin ja eksplisiittisesti, selvästi ja avoimesti ilmaistuihin standardeihin, jotka kertovat arvioijalle ja oppijalle, minkä tasoista tai laajuista suoritusta häneltä odotetaan. Näin arviointiprosessissa ei opiskelijoita verrata eikä aseteta järjestykseen suhteessa toisiinsa (eikä heistä tehdä ranking-listoja). Kriteeriperusteisella arvioinnilla tavoitellaan myös arvioinnin oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoisuutta. (Ecclestone 1996; 2005; Virta 1999.)

Selvästi tiedossa olevat tavoitteet ja arvioinnin perusteet antavat opiskelijalle mahdollisuuden suunnitella ja vaikuttaa omaan oppimiseensa, jolloin ollaan lähempänä osallistavaa arviointia. Yhtenäisillä kriteereillä pyritään vähentämään arvioijista johtuvia eroja, jolloin arviointitietoon voidaan myös paremmin luottaa. Kriteeriperusteisen arvioinnin voi toteuttaa myös niin, että opiskelijoiden suoritusta verrataan heidän aikaisempiin suorituksiinsa ja tavoitteisiinsa käyttäen opiskelijoiden itse asettamia kriteereitä. Tällainen ipsatiivinen arviointi eroaa sellaisesta itsearviointista, jossa opiskelija arvioi omaa suoritustaan ulkoapäin asetettujen tavoitteiden perusteella. Kriteeriperusteisen arvioinnin yhteydessä käytetään myös käsitteitä tulos- tai saavutusperusteinen arviointi (outcome-based assessment, achievement-based assessment) joissa tavoiteltavat oppimistulokset määritetään etukäteen. (Crooks 2002, 241–244; Ecclestone 1996, 17–20, 50–54; Ecclestone 1999, 31–34.)

Kriteeriperusteisen arvioinnin etuja ovat muun muassa, että opiskelijat kilpailevat itsensä ja aikaisempien suoritustensa kanssa, ja arvosanat perustuvat heidän omiin suorituksiinsa. Opiskelijoilla on selvä ja eksplisiittisesti ilmaistu tieto suoritusten vaatimuksista, jolloin heillä on laajemmat mahdollisuudet asettaa tavoitteita suoritukselleen. Lisäksi opiskelijoiden oppimistulosten arviointi perustuu toteennäytetylle osaamiselle (demonstrated competence), eikä mielivaltaisille tai epäjohdonmukaisille standardeille. Arvioinnista tulee avoimempaa ja läpinäkyvämpää (transparency). (Neil, Wadley & Phinn 1999, 303–304.)

Kriteeriperusteinen arviointi koetaan myös oikeudenmukaiseksi ja reiluksi, koska se lisää opiskelijoiden autonomisuutta ja mahdollisuutta osallistua tasa-arvoisesti opettajien kanssa oppimisprosessin arviointiin. Siten kriteeriperusteisuus lisää opiskelijalähtöisyyttä ja osallistumista. Toisaalta tutkimukset osoittavat, että opiskelijat hyötyvät kriteeriperusteisesta arvioinnista vasta, kun siihen liitetään muita arviointi- ja palaute menetelmiä kuten mahdollisuus palautekeskusteluun. Heikkoutena pidetään liiallista subjektiivisuutta ja erilaisia tapoja tulkita kriteereitä. Liian tiukat etukäteen määritetyt kriteerit voivat jäykistää ja kaventaa opetusta ja opiskelua. Arvioinnista saat- taan tulla teknistä ja suppeaa, jos arvioinnin kohteiksi valitaan vain helpos- ti mitattavia taitoja. Vastakkain saatetaan asettaa esimerkiksi ”teoreettinen tietämys” ja ”hyödylliset käytännön taidot” tai ”subjektiiviset ominaisuudet” ja ”siirto-osaaminen”. Onko kaikki mitattavissa vai jääkö osaaminen, jota on vaikea nimetä, kuten kriittisyys tai eettiset ja esteettiset taidot, kokonaan arvioinnin (ja opetuksen) ulkopuolelle? Kysymys on myös siitä, kenellä on oikeus asettaa tavoitteet ja määrittää kriteerit eli määrittää, mikä on tavoiteltavaa ja tärkeää. (Ecclestone 1999; O'Donovan, Price & Rust 2000.)

Näyttöperusteinen arviointi on autenttista arviointia tai suoritusarviointia, jolloin arviointi kohdistuu siihen, miten tietoja ja taitoja käytetään ja sovelletaan. Suoritus itsessään on osoitus oppimisesta. Näyttöperusteisessa arvioinnissa arvioidaan ”toteennäytettyä osaamista” (demonstrated competence). Näyttö on suoritus tai esitys (performance-based) ”oikeassa elämässä”, jolloin arvioinnin kriteerit on johdettu todellisista (työ)elämän vaatimuksista. Arvioinnin kohteena voi olla suoritusprosessi tai sen tuotos. Autenttisessa

arvioinnissa hyödynnetään usein monipuolisia ja laadullisia arviointiaineistoja ja -menetelmiä. Suoritus on myös mahdollista arvioida yhteisarviointina, jolloin arviointitieto syntyy neuvottelun tuloksena. (Virta 1999; Wolf 1996.)

Kriteeriperusteinen ja näyttöperusteinen arviointi eivät kuitenkaan ole aivan sama asia. Kriteeriperusteinen arviointi voi olla myös kirjallista, mutta näyttöperusteinen arviointi liittyy nimenomaan ammatillisen osaamisen ja käytännön taitojen arviointiin. Näyttöperusteisella arvioinnilla on haluttu lisätä erityisesti arvioinnin validiteettia ja autenttisuutta johtamalla arvioinnin kriteerit todellisesta elämästä. (Wolf 1996; myös Glaser 1963; Jessup 1991.)

Kokeilun tuloksia

Osaamisen ja koulutuksen arvioinnin laadun kannalta on olennaista, millaisen merkityksen eri osapuolet antavat näyttöperusteiselle arvioinnille ja millaista yhteistoimintaa syntyy. Näytöissä on tarkoitus tuottaa arviointitietoa ja arvioiva johtopäätös eri osapuolten yhteisarviointina. Parhaimmassa tapauksessa arviosta syntyy konsensus. Kun arviointi pohjautuu vuorovaikutukselle ja luottamukselle, se motivoi ja kannustaa sitoutumaan yhteiseen tehtävään, jolloin voidaan tuottaa luotettavaa arviointitietoa. Arviointimallin uudistus edellyttää arviointinäkemysten ja -käytäntöjen muuttamista sekä muutosta eri osapuolten välisessä yhteistoiminnassa.

Arviointikokeilu osoitti, että eri osapuolet pitävät näyttöjä luotettavina ja aitoina osaamisen arvioinnin välineinä. Näytöissä on mahdollista arvioida laaja-alaista ammatillista osaamista erityisesti työpaikalla toteutettavissa näytöissä. Näytöt luovat pohjan yhteisarvioinnille, mikä motivoi opiskelijoita ja tekee arvioinnin kiinnostavaksi ja relevantiksi. Kaiken kaikkiaan näyttöperusteinen arviointi koetaan hyödylliseksi ja motivoivaksi. Kaikki edellä mainitut asiat lisäävät arvioinnin luotettavuutta, ennen kaikkea validiteettia. Tässä mielessä näytöt ovat sopivia arviointivälineitä myös kansallisen arvioinnin pohjaksi. Ne voivat olla jopa mielekkäämpiä kuin aikaisemmat kansalliset

kokeet, koska ne tuottavat tietoa todellisista arviointitilanteista, joita oppilaitoksissa järjestetään ilman ulkoista kansallista arviointivelvoitetta.

Aikuisille suunnatuissa näyttötutkinnoissa arvioidaan työtehtävissä tarvittavaa ammattitaitoa kiinnittämättä niinkään huomiota siihen, miten taito tai osaaminen on hankittu. Ammatillisten perustutkintojen näytöt sen sijaan sijoittuvat koko oppimisprosessin ajalle, jolloin arvioinnissa kiinnittyy huomio oppimista ja osaamista tuottaviin prosesseihin ja taustatekijöihin. Näin on mahdollista uudella tavalla tarkastella eri osapuolten tehtäviä ja toimintaa koulutuksessa ja ammattiin oppimisessa. Myös siirtovaikutuksen (transfer) seuraaminen tulee mahdolliseksi. Näyttöjärjestelmän voidaan ajatella toimivan jopa koko koulutuksen laadunvarmentajana. Kun näytöt sijoittuvat koulutusprosessin ajalle, niiden tuottamaa tietoa voidaan hyödyntää myös opiskelijoiden ohjauksessa. Arviointikokeilu osoittikin, että opettajat käyttävät näyttöjä hyvin formatiivisena arviointimenetelmänä, opiskelijat valmistetaan näyttöihin huolella ja heitä voidaan ohjata näytön aikana ja usein käydään myös palautekeskustelu.

Arviointikokeilussa näyttöjen toteuttamistavat vaihtelivat eri koulutusaloilla, eri oppilaitoksissa ja jopa samassa oppilaitoksessa. Tekniikan aloilla näytöt olivat selkeämmin rajattuja tehtäviä kuin sosiaali- ja terveysalalla, jossa näytöt olivat pääsääntöisesti osa työssäoppimista ja luonteeltaan prosessimaisia. Myös arviointikäytännöt näytöissä vaihtelivat paljon. Yhteisarviointi toteutui noin puolessa kaikista kokeilun näytöistä. Pääasiassa työpaikoilla ja yhteisarviointina näytöt arvioitiin sosiaali- ja terveysalalla, mutta tekniikan aloilla yhteisarviointi oli huomattavasti vähäisempää. Näyttöjen kehittämistyön yhteydessä on tullut myös ilmi, etteivät opettajat vielä luota näyttöön arviointimenetelmänä. Usein näytön rinnalla on haluttu säilyttää perinteisiä arviointimenetelmiä, kuten kirjallisia kokeita, esseitä ja erillisiä harjoitustehtäviä. Haastatteluissa erityisesti opettajat toivat esiin huolensa näyttöjen vertailukelpoisuudesta ja arvioinnin oikeudenmukaisuudesta sekä opiskelijan kannalta että vertailtaessa tuloksia oppilaitosten välillä. Ammatillisten perustutkintojen näyttöjä perustellaan muun muassa, että niiden avulla varmistetaan, että koulutus vastaa työelämän tarpeita ja opiskelijoiden arviointi

yhdenmukaistuu. Arviointikokeilun haastatteluissa tuli ilmi, että erityisesti opettajat kokevat tämänkaltaiset perustelut epäluottamuksen osoituksena ja uhkana kontrollin lisääntymisestä.

Pohdinta

Arvioinnin kehittäminen ja kehittyminen on sidoksissa oppimis- ja tietokäsityksissä tapahtuviin muutoksiin. Arvioinnin lähtökohtana on ryhdytty korostamaan sekä instituutioiden että yksilöiden itse tuottaman tiedon tärkeyttä, jolloin arviointitieto tuotetaan ja hyödynnetään siellä, missä se syntyykin. Arvioinnin sinällään tulee myös tuottaa oppimista ja osaamista, mikä ei ole mahdollista objektiivista mittaamista korostavien arviointimenetelmien avulla, vaan arvioinnin tulee olla tietoa tuottavaa prosessiarviointia. (Poikela, E. & Poikela, S. 1997; Poikela, E. 2002.) Kansallisen oppimistulosten arvioinninkin tulee tavoittaa prosessiarviointi, koska pelkkä lopputuloksen arviointi ei riitä tuottamaan luotettavaa arviointitietoa opiskelijoiden osaamisesta.

Osaamisen arviointi työssäoppimisen yhteydessä tai aidoissa työelämän tilanteissa toteutettavissa näytöissä korostaa tiedon ja oppimisen kontekstuaalisuutta. Tällöin arvioinnissa tarkastellaan yksilöllisten prosessien rinnalla myös yhteisöllisiä prosesseja sekä organisaation, ryhmän ja yksilön välistä suhdetta. Kontekstiperusteisessa arvioinnissa korostetaan, että käytännön toiminnan arvioinnin rinnalla tulee huomioida myös reflektiivinen ja sosiaalinen osaaminen, jolloin voidaan arvioida myös kykyä kehittyä ja oppia työssä ja työyhteisössä. Kontekstin, ajan ja paikan huomioiminen merkitsee huomion kiinnittämistä osaamista tuottaviin tekijöihin. Mikäli arvioinnissa keskitytään vain lopputuloksena syntyvien kvalifikaatioiden mittaamiseen, syntyy kontrollijärjestelmä, jossa laadunvarmennus pohjautuu yksityiskohtaiseen valvontaan. Oppimiseen ja osaamisen tuottamiseen perustuva arviointijärjestelmä sen sijaan luo mahdollisuuden tarkastella koko koulutus- ja oppimisprosessia ja antaa näin eväitä perustella siinä tarvittavat muutok-

set. (Poikela, E. 2002, 228–245; Poikela, E. 2004, 267–274; ks. myös Hager & Butler 1994; Pettigrew 1985.) Kontekstiperusteisessa arvioinnissa on siirrytty kohti viidennen sukupolven realistista arviointiajattelua, jossa huomioidaan olosuhteet ja yhteiskunnalliset mekanismit muutosten yhteydessä.

Koulutuksen ohjaus ei ole enää ulkoista kontrollia, vaan osa palautejärjestelmää, joka perustuu arvioinnin läpinäkyvyyteen ja luottamukseen. Uudessa itsearviointia ja osallistumista painottavassa järjestelmässä varsinaiset toimijat ovat myös arvioinnin toteuttajia ja dokumentoijia, jotka tuottavat tarvittavan tiedon kansallista arviointia varten. Arviointi on tärkeä julkisen hallinnon ohjauksen ja johtamisen väline, mutta arvioinnin toimeksiantajien tehtävä muuttuu ohjaavaksi ja analysoivaksi. Arvioinnin vieminen lähemmäksi toimijoita ja varsinaista arvioinnin kohdetta on lähempänä neljännen sukupolven konstruktivistista arviointinäkemystä kuin erilliset koejärjestelyt. Itsearviointin kannalta keskeiseksi tehtäväksi nousee toimivien valtakunnallisten palautejärjestelmien suunnittelu ja ylläpito sekä säännöllisen palautetiedon tuottaminen. Arvioinnin tehtävänä on myös tuoda esiin niitä koulutusjärjestelmän mekanismeja, joilla saadaan aikaan muutoksia tietyissä olosuhteissa (vrt. realistinen arviointi). Arvioinnin yhdistäminen näyttöihin antaa tietoa myös paikallisista olosuhteista ja oppilaitosten toiminnasta, mikä mahdollistaa relevantin palautetiedon tuottamisen ja konkreettisten kehittämis ehdotusten antamisen.

Näytöt kehittävät opiskelijan arviointia lisäämällä opiskelijan arvioinnin osuvuutta ja autenttisuutta ja parantamalla arvioinnin validiteettia myös kansallisella tasolla. Näyttöjen ongelmat liittyvät nimenomaan arvioinnin reliabiliteettiin. Näytöt on suunniteltu lisäämään ennen kaikkea arvioinnin osuvuutta ja relevanssia, eikä niinkään ole korostettu niiden yhdenmukaisuutta ja toistettavuutta. Arviointikokeilu osoitti, että näyttöjen organisointi ja arviointikäytännöt vaihtelevat hyvin paljon. Osa laatuvaatimuksista ei toteudu lainkaan. Tarvetta laadunvarmistamiselle on olemassa jo opiskelijoiden oikeudenmukaisen arvioinnin takaamiseksi (esim. näyttötodistukset) ja opiskelijan arvioinnin laadun kehittämiseksi. Toisaalta liiallisen yhdenmukaistamisen vaarana on näyttöjen ja opetuksen kaventuminen. Yhdenmukai-

suuden korostaminen voi kaventaa näyttöjä yksittäisiksi tehtäviksi ja testeiksi, jolloin ne eivät enää ole niin osuvia ammatillisen osaamisen ”mittareita”. On siis löydettävä tasapaino validiteetti- ja reliabiliteettivaatimusten välillä. Kysymys ei koske vain kansallista arviointia, vaan se on myös opiskelijan arvioinnin laatuun liittyvä asia.

Vertailtavuutta on mahdollista lisätä standardien avulla. Niiden avulla lisätään myös arvioinnin oikeudenmukaisuutta. Standardien tulee olla julkisia, jolloin ne ovat eri osapuolten tiedossa. On selvää, että taholla, jolla on oikeus asettaa standardeja, on myös paljon vaikutusmahdollisuuksia. Standardit eivät myöskään ole niin arvovapaita, kuin meillä on taipumusta ajatella. Arvioinnin kriteerit johdetaan arvoista ja arvot ohjaavat myös arviointitoimenpiteiden valintaa (Laukkanen 1998; Vuorenmaa 2001).

Yhtenevien kansallisten kokeiden ja testien avulla on tähän asti tuotettu julkista vertailutietoa, ja ne ovat olleet yksi tapa kontrolloida toiminnan laatua ja vaikuttavuutta. Uudessa järjestelmässä vastaavaa kontrollia ei enää ole, vaan tarvitaan uudenlaisia laadunvarmennusjärjestelmiä. Sisäisen arvioinnin merkitys korostuu, kun halutaan saada aikaan oppimista, lisätä toimijoiden osallistumista ja kehittää itsearviointitaitoja. Raivolan (2000, 19–24) mukaan laatua ei voi suoraan mitata, eikä laatu ole vain standardeja. Laatu on kohteen kokonaisvaltainen hahmo, jonka arviointi edellyttää monipuolista arviointia. Laatu on ajattelu- ja suhtautumistapa arvioijan omaan tekemiseen, pyrkimys täydellistymiseen, virheistä oppimiseen ja toisen huomioimiseen. Laatu on vuorovaikutuksellista määrittelyltään, joten sitä tulisi arvioida vain kontekstissaan ja kaikkien asianosaisten kesken vuorovaikutuksellisesti.

On käytävä keskustelua siitä, voidaanko näyttöperusteiseen arviointiin pohjautuvaan tietoon luottaa, jotta tulosten vertaileminen on mielekästä. Kysymys on siitä, millaiseen ja miten tuotettuun arviointitietoon luotetaan. Perinteiset arvioinnin luotettavuuteen liittyvät käsitteet kuten reliabiliteetti ja validiteetti ovat keskeisiä näyttöjen kehittämisen, näytöissä tapahtuvan opiskelijan arvioinnin ja etenkin kansallisten oppimistulosten kannalta. Arviointinäkömyksen muuttuessa ei arviointitiedon luotettavuuttakaan voi

määrittää samoin kuin ennen, vaan luotettavuuskriteeristö ja -normit (reliabiliteetti- ja validiteettimäärytykset) saavat uudenlaisia sisältöjä.

Laadullista ja tulkinnallista arviointitietoa tuottavassa autenttisessa arvioinnissa voisi olla mielekäästä korvata tunnuslukuihin perustuvat reliaabeliuden ja validiteetin käsitteet esimerkiksi relevanssin, aitouden, merkittävyyden sekä siirrettävyyden ja vertailtavuuden käsitteillä. Myös luotettavuuskriteereiden, etenkin validiteetin, tulkintaa tulisi laajentaa. Validiteetin kriteereinä voisivat myös olla esimerkiksi arvioinnin seuraamukset, sisällöllinen kattavuus ja merkitys oppimiselle. Toisaalta arvioinnin perusnäkökohdat eli reliaabelius, validiteetti ja oikeudenmukaisuus, tulee ottaa huomioon yhdenmukaisesti kaikessa arvioinnissa, sillä ne eivät ole vain mittausperiaatteita, vaan sosiaalisia arvoja, joilla on merkitystä valintatilanteissa koulutuksen ja arviointitilanteen ulkopuolella. (Messick 1994, 13; Mäkelä 1990, 47–48; Virta 1999, 78–86.)

Voidaan myös pohtia, onko vertaileminen ylipäättänsä tarpeellista tai välttämätöntä. Mitä tapahtuisi, jos luovuttaisiin ulkoisesta arvioinnista ja oppilaitosten vertailemisesta valtakunnallisesti? Sen voisi korvata vaikkapa oppilaitosten ja paikallisten toimijoiden vertaisarvioinnilla ja benchmarking-toiminnalla sekä oppilaitosten itsearvioinnilla, jotka ovat vuorovaikutukseen ja luottamukseen pohjautuvia laadunvarmennusmenetelmiä ja joissa hyödynnetään itse tuotettua tietoa. Vuorovaikutukseen pohjautuvan arviointitiedon käyttökelpoisuudesta on kuitenkin vielä vähän kokemusta, koska se on arviointitraditiona melko nuorta. Onkin suhtauduttava kriittisesti siihen, onko sellainen arviointitieto riittävää, ja miten hyödyllistä tietoa se voi tuottaa koulutusjärjestelmän ohjausta ja koulutuspoliittista päätöksentekoa varten, sekä pystyykö se takaamaan kaikkien osapuolten vaikutusmahdollisuudet ja osallisuuden. Myös arviointitoiminnan ja kehittämistyön ero on tunnistettava niin sanotussa realistisessa arvioinnissa. Arviointi voi johtaa kehittämiseen, mutta kehittämistyössä syntynyt aineisto ei ole suoraan arviointiaineistoa.

Haasteellista sosiaalisen pääoman tuottamisen kannalta on, että uudessa järjestelmässä tulee yhdistää luottamus ja tilivelvollisuus ja toisaalta tun-

nistaa niitä prosesseja, jotka estävät tai mahdollistavat sosiaalisen pääoman luomisen. Kriittisiä kohtia ovat arvioinnin tarkoituksen selkeys ja avoimuus, arviointien hyödyntäminen eli kuka arviointitietoa käyttää sekä arvioijan ja arvioinnin kohteen vuorovaikutuksellinen suhde. Luottamukseen pohjautuva arviointi edellyttää yhteistä arvopohdintaa eri intressitahojen kesken, ja tällainen keskustelu tulee käynnistää myös kansallisen arvioinnin kehittämistyössä. Kansallisen arvioinnin tulee tuottaa tietoa, joka tukee eri toimijoiden itsearviointia sekä tuottaa uusia oppimisprosesseja ja osaamista toimintajärjestelmien ja yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Kansallista, julkista arviointia tarvitaan, jotta koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin voivat osallistua monet eri intressiryhmät. Kansalaisilla on oikeus tietää, millaisia tuloksia ammatillinen koulutus tuottaa.

Lähteet

- Chelimsky, E. 1997. Thoughts of new evaluation society. *Evaluation* 3, 1, 97–118.
- Fetterman, D. 1994. Empowerment evaluation. *Evaluation Practice* 15, 1, 1–15.
- Fetterman, D. 1996. Empowerment Evaluation: An introduction to theory and practice. In D. Fetterman, S. Kaftarian & A. Wandersman (eds.) *Empowerment Evaluation. Knowledge and tools for self-assessment and Accountability*. London: Sage Publications.
- Crooks, T.J. 2002. Educational assessment in New Zealand Schools. *Profiles of Educational Assessment Systems World-Wide. Assessment in Education* 9, 2, 237–253.
- Crooks, T.J. 2003. Some criteria for intelligent accountability Applied to Accountability in New Zealand. *Seminaariesitys 22.4.2002 AERA-konferenssi, Chicago House*, E.R. 1993. *Professional evaluation. Social impact and political consequences*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Ecclestone, K. 1996. *How to assess the vocational curriculum*. London: Kogan Page.
- Ecclestone, K. 1999. Empowering or Ensnaring? The Implications of Outcome-based Assessment in higher Education. *Higher Education Quarterly* 53, 1, 29–48.
- Ecclestone, K. 2005. *Understanding assessment and qualifications in post-compulsory education and training. Principles, politics and practice*. National Institute of Adult Continuing Education (NIACE). Leicester: Biddles Limited.

- Gipps, C.V., Educational Accountability in England: The role of assessment. Seminaariesitys 22.4.2002 AERA-konferenssi, Chicago.
- Glaser, R. 1963. Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions. *American Psychologist* 18, 519–521.
- Guba, G.E. & Lincoln, Y.S. 1989. *Fourth Generation Evaluation*. USA: SAGE Publications.
- Hager, P. & Butler, J. 1994. Problem-based learning and paradigms of assessment. In S.E. Chen, R.M. Cowdroy, A.J. Kingsland & M.J. Ostwald (eds.) *Reflections on problem based learning*. Sydney: Australian PBL Network.
- House, E.R. 1997. Ethics of evaluation studies. Teoksessa J.P. Keeves (toim.) *Educational research methodology and measurement: an International Handbook*. Cambridge: Cambridge University Press, 257–261.
- Hyryläinen, T. & Kangaspunta, K. 1999. Paikallinen kumppanuuspääoma. Tapaus-tutkimus kumppanuudesta sosiaalisen pääoman rakentajana. Helsingin yliopiston julkaisuja 63. Mikkeli: Helsingin yliopisto. Maaseudun tutkimus- ja koulutuskampus.
- Hämäläinen, K. 1994. Oppilaitoksen kehittämistarpeen arvioinnista. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) *Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille*. Helsinki: Opetushallitus, 54–63.
- Hämäläinen, K. 2005. Saatteeksi. Teoksessa H.K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) *Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Koulutuksen arviointineuvosto*, 3–5.
- Jessup, G. 1991. *Outcomes. NVQs and the emerging model of education and training*. London: Falmer.
- Kajanoja, J. & Simpura, J. (toim.) 2000. *Social capital. Global and local perspectives*. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.
- Kuusela, J. 2003. Koulujen paremmuusjärjestyksestä. Moniste 7/2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Laukkanen, R. 1994. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 59.
- Laukkanen, R. 1998. Opetustoimen keskushallinnon evaluaatioajattelun kehitys Suomessa 1970-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 5.
- Laukkanen, R. 2002. Evaluaatio hallinnan välineenä. Teoksessa R. Honkonen (toim.) *Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere: Tampere University Press, 259–269.
- Laukkanen, R. 2004. Arvioinnin kolme osallista. *Hallinnon Tutkimus* 23, 2, 69–72.

- Lindqvist, T. 1999. Evaluaation uskottavuus. Teoksessa R. Eräsaari, T. Lindqvist, M. Mäntysaari & M. Rajavaara (toim.) *Arviointi ja asiantuntijuus*. Helsinki: Gaudeamus, 106–118.
- Linn, R.L. 2000. Assessments and Accountability. *Educational Researchers* 29, 2, 4–16.
- Linnakylä, P. 2002. Kansainvälisten ja kansallisten oppimistulosten arviointien välisestä suhteesta. Teoksessa E. Olkinuora, R. Jakku-Sihvonen & E. Mattila (toim.) *Koulutuksen arviointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisu B:70, 31–51.
- Lyytinen, H.K. 2004. Arviointi yksilöiden ja yhteisöjen voimaantumista edistävänä tekijänä. Seminaariesitys. Kasvatuksen ja opetuksen kesäkongressi 2.–4.8.2004 Jyväskylän yliopistossa. Julkaisematon.
- Messick, S. 1994. The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments. *Educational Researcher* 23, 2, 13–33.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 46–61.
- Mäntysaari, M. 1999. Arviointitutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa R. Eräsaari, T. Lindqvist, M. Mäntysaari & M. Rajavaara (toim.) *Arviointi ja asiantuntijuus*. Helsinki: Gaudeamus, 54–68.
- Neil, D.T., Wadley, D.A. & Phinn, S.R. 1999. A Generic Framework for Criterion-Referenced Assessment of Undergraduate Essays. *Journal of Geography in Higher Education* 23, 3, 303–325.
- O'Donovan, B., Price, M. & Rust, C. 2000. The Student Experience of Criterion-Referenced Assessment (Through the Introduction of a Common Criteria Assessment grid). *Innovations in Education and Teaching International* 2000. UK: Taylor & Francis Ltd, 74–84.
- Opetushallitus 1995. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 9/1995. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 1998a. Kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä. Arviointi 4/1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 1998b. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998b. Arviointi 7/1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 1999. Ammatillisen koulutuksen laadunhallinta – suositus koulutuksen järjestäjille ja oppilaitoksille. Arviointi 9/1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriön päätös (212/430/98) 23.6.1998.
- Patton, M.Q. 1997. *Utilization-Focused Evaluation*. The New Century Text. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Pawson, R. & Tilley, T. 1997a. *Realistic Evaluation*. London: Sage Publication.
- Pawson, R. & Tilley, T. 1997b. *An Introduction to Scientific Realist Evaluation*. Teoksessa E. Chelimsky & W.R. Shadish (toim.) *Evaluation for the 21st century. A handbook*. Thousands Oaks: Sage Publication 405–418.
- Pettigrew, A.M. 1985. *Contextualist Research: A Natural Way to Link Theory and Practice*. Teoksessa E. Lawler (toim.) *Doing Research That Is Useful in Theory and Practice*. San Francisco: Jossey Bass, 222–249.
- Poikela, E. 2002. Osaamisen arviointi. Teoksessa R. Honkonen (toim.) *Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere: Tampere University Press, 229–245.
- Poikela, E. 2004. *Developing Criteria for Knowing and Learning at Work: Towards Context-Based Assessment*. *The Journal of Workplace Learning* 16, 5, 267–274.
- Poikela, E. & Poikela, S. 1997. *Conceptions of learning and knowledge – impacts of the implementation of problem-based learning*. *Zeitschrift fur Hochschuldidaktik – Austrian Journal for Higher Education* 21, 1, 8–22.
- Raivola, R. 1997. *Vaikuttavuustutkimuksen ulkoiset ja sisäiset determinantit*. Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Helsinki: Edita, 54–70.
- Raivola, R. 2000. *Tehoa vai laatua koulutukseen?* Juva: WSOY.
- Raivola, R. 2002. *Tavoitetaanko laatu standardeihin yltämällä?* Teoksessa E. Olkinuora, R. Jakku-Sihvonen & E. Mattila *Koulutuksen arviointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 70.
- Rajanen, J. 2000. *Selvitys koulutuksen paikallisen tason arvioinnin tilasta*. Arviointi 11/2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Rajavaara, J. 2000. *Realistinen arviointiteoria koulutuksen arvioinnin teoriakentässä. Viitekehys kuntatason koulutuksen arviointiin*. *Hallinnon tutkimus* 4, 368–386.
- Räisänen, A. 1998. *Ammatillisen osaamisen arviointi*. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä ammatin perustaksi*. Arviointi 2/1998. Helsinki: Opetushallitus, 9–20.
- Räikköläinen, M. & Mäkihalvari, P. 2003. *Oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittäminen. Arviointikokeilu 2002–2003, LVI-ala, rakennusala ja sosiaali- ja terveysala*. Opetushallitus. www.oph.fi/ammattillinenesr ja www.oph.fi/julkaisukaappi.
- Räikköläinen, M. & Ecclestone, K. 2005. *The implications of using skills tests as basis for a national evaluation system in Finland. Outcomes from a pilot evaluation in 2002–2003 in Finland*. Arviointi 1/2005. Helsinki: Opetushallitus.

- Salmio, K. 2004. Esimerkkejä peruskoulun valtakunnallisista arviointihankkeista kestävän kehityksen didaktiikan näkökulmasta. Vuosien 1993–1995 valtakunnalliset kokeet ja vuoden 1998 luonnontieteiden oppimistulosten arviointi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 98.
- Salonen, I. 2004. Millaista on tulla arvoiduksi? Pohdintaa koulusta arvioinnin kohteena. Hallinnon tutkimus 23, 2, 100–109.
- Siitonen, J. & Robinson HA. 1998. Empowerment: Links to teachers' Professional growth. In R. Erkilä, A. Willman & L. Syrjälä (eds.) Promoting teachers' personal and professional growth. University of Oulu. Department of teacher education. Acta universitatis Ouluensis E 32.
- Scriven, M. 1967. The methodology of evaluation (AERA monograph series in curriculum evaluation, NO. 1, pp. 39–83). Chicago: Rand McNally.
- Smith, E. & Tyler, R. 1942. Appraising and recording student progress. New York: Harper & Row.
- Stame, N. 2004. Theory-based evaluation and types of complexity. Evaluation. The international journal of theory, research and practice 10, 1, 58–76. The Tavistock Institute. London: Sage Publication.
- Tuomi-Gröhn, T. 2001. Työssäoppiminen ja kehittävä siirtovaikutus koulun ja työn sillanrakentajana. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 8–18.
- Vuorenmaa, M. 2001. Ikkunoita arvioinnin tuolla puolen. Uusia avauksia suomalaisen koulutusta koskevaan evaluaatiokeskusteluun. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 176. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Virta, A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:65.
- Walberg, H. & Haertel, G. 1990. the International encyclopedia of educational evaluation. Oxford: Pergamon Press.
- Wolf, A. 1996. Competence-based assessment. Buckingham: Open University Press.

SUHDETIETO LUO SOSIAALISTA PÄÄOMAA

– oppimisen ja osaamisen lähteet sosiaalityössä

Tiivistelmä

Koko maan laajuinen sosiaalialan osaamiskeskustoiminta vakinaistettiin vuonna 2002 tarkoituksena luoda yhteistyörakenne käytännön, tutkimuksen ja koulutuksen välille. Tavoitteena on sosiaalialan perus- ja erityisosaamisen vahvistaminen. Saadakseni kiinni sosiaalityöntekijöiden käytännön työtä ohjaavasta ajattelutavasta tutkin osaamiskeskuksen kahden aineiston avulla, miten sosiaalityöntekijän puheessa jäsentyvät eri tiedon lajit, missä suhteissa tiedon lajit ovat toisiinsa ja millaisen pohjan ne muodostavat sosiaalityön tiedonmuodostukselle ja sosiaalityöntekijöiden oppimiselle. Aineiston analyysissä käytin grounded theorya ja teoreettisina analyysivälineinä Burnardin (1991) kokemukselliseen oppimiseen liittyvää tiedon lajit -jäsennystä ja Blacklerin (1995) laajennettua tietokäsitystä. Sosiaalityön oppimisen vahvimaksi tiedon lajiksi nousi suhdetieto, joka muodostuu suhteesta toisiin ihmisiin ja tärkeäksi koettuihin asioihin. Suhdetieto edellyttää sitoutumista asioihin ja ihmisiin sekä "itsensä likoon laittamista". Tuloksena sitoutumisesta ja reflektoidusta palautteesta on laadullisesti muuttunut tieto. Toimintaan sitoutuminen luo myös sosiaalista pääomaa. Tehokas, kontekstuaalinen oppiminen on oppimista suhteissa. Mihin tahansa tietoon liittyy suhteen luominen.

Johdanto

Sosiaalityön tietopohja alkoi Suomessa vahvistua 1940–50-luvuilla niin sanotun metodikiistan yhteydessä. Vastakkain olivat tietopohjaltaan erilaiset ongelmakeskeinen sosiaalityö ja järjestelmäkeskeinen sosiaalihuolto sekä ammatillis-metodinen ja sosiaalipoliittis-juridinen näkökulma. Sosiaalityön koulutuksen nostaminen akateemiselle tasolle 1980-luvulla kärjisti tieteen ja käytännön välisen jännitteen, kun käytännön sosiaalityötä kritisoiitiin epätieteelliseksi ja teoriattomaksi. Vastavoimana käynnistettiin pyrkimys tieteellisesti ja teoreettisesti perusteltuun ammattikäytäntöön. Akatemisoitumisen myötä sosiaalityössä ryhdyttiin keskustelemaan reflektiivisestä asiantuntijuudesta, joskin reflektiivisen käytännön idea löytyy jo sosiaalityön varhaisten klassikkojen, amerikkalaisten Mary Richmondin ja Jane Addamsin jäsennyksistä 1900-luvun vaihteessa. Refleksiivisen modernisaation ja reflektiivisyyskeskustelun uusi nousu 1990-luvulla rakensi ammatin keinoja vastata yhteiskunnallisiin muutoksiin ja muuttuneeseen asiakaskäsitykseen. Ajatus reflektiivisestä ja tulkinnallisesta asiantuntijuudesta sekä postmodernista epävarmasta tiedosta vapautti sosiaalityön tavoittelemasta niin sanotua oikeaa tietoa. (Karvinen 1996.)

Sosiaalityön tietopohjaan sisältyy kuitenkin ristiriitaisia odotuksia, jotka liittyvät sosiaalityön erilaisiin määrittelyihin ja tavoitteisiin. Mäntysaari (2001) määrittelee sosiaalityön sosiaalisten ongelmien lievittämiseen tähtääväksi käytännön työksi, akateemiseksi koulutukseksi ja sosiaalisiin ongelmiin kohdistuvaksi yhteiskuntatieteelliseksi tutkimukseksi. Oppiaineena sosiaalityö yhdistää ammattikäytännöissä syntyneitä traditioita ja osaamista tutkimuksessa syntyneeseen tietoon, ja kouluttaa käytännön ammattilaisia ja tutkijoita. Tutkimus, oppiaine ja ammattikäytäntö tähtäävät samaan, eli sosiaalisista ongelmista, erityisesti köyhyydestä ja sen seurauksista kärsivien ihmisten auttamiseen. Huolimatta näennäisestä sosiaalityön tutkimuksen, opetuksen ja ammattikäytäntöjen keskinäistä suhdetta koskevasta yksimielisyydestä vallitsee Mäntysaaren mukaan yleisenä kanta, jonka mukaan tutkimus, opetus ja ammattikäytännöt elävät kukin omaa elämäänsä

Vuonna 2002 vakinaistettiin kuntalähtöinen sosiaalialan osaamiskeskustoiminta ja sen tarkoitus on luoda tutkimuksen, koulutuksen ja käytännön muodostama yhteistyörakenne sosiaalialan perus- ja erityisosaamisen edistämiseksi. Osaamiskeskuksen tulee turvata myös sosiaalialan alueellista yhteistyötä edellyttävät erityisosaamista vaativat erityis- ja asiantuntijapalvelut. (Sosiaalialan osaamiskeskus 2000; Laki sosiaalialan osaamiskeskuksesta 2001). Koulutus, käytäntö ja tutkimus ovat osaamiskeskuksen projekteihin sisään rakennettuja elementtejä.

Tekemissäni sosiaalityöntekijöiden haastatteluissa useat sosiaalityöntekijät arvioivat, ettei sosiaalityön tutkimus tavoita *”sosiaalityön ydintä”*. Tutkimuskaan ei ole pitänyt työntekijän työkokemusta ja toimintakontekstia hyvänä tieto- ja oppimislähteenä. Työssä syntynyttä tietoa on pidetty valikointuneena johtuen työn organisointitavoista. Vallinnut universaalinen tietokäsitys on pyrkinyt etuoikeuttamaan eksplisiittisen tiedon ohi hiljaisen kokemustiedon ja yksilöiden tiedon ohi ryhmien tiedon (Cook & Brown 1999).

Tässä artikkelissa tutkin osaamiskeskus Pikassoksen kahden projektin haastatteluaineiston avulla, miten sosiaalityöntekijöiden puheessa jäsentyvät eri tiedon lajit, missä suhteissa ne ovat toisiinsa ja millaisen pohjan ne muodostavat sosiaalityön tiedonmuodostukselle ja oppimiselle. Aineistoista toinen liittyy Maaseudun sosiaalityöntekijöiden yhteistyöryhmät-projektiin ja toinen Osaava lastensuojelu -projektin (ESR) sosiaalityöntekijähaastatteluihin. Haastattelin seitsemää sosiaalityöntekijää siitä, miten he oppivat työssään. Laaja, monenlaisia toimenpiteitä ja tuotteita sisältävä lastensuojelu-projekti kohdistui Kanta-Hämeen useisiin kuntiin ja se pyrki saamaan laadullisia tuloksia lastensuojelun paikallisten toimintakäytäntöjen ja erityisosaamisen kehittämisessä sekä palvelujen parantamisessa (Laiho & Ritala-Koskinen 2003, 13).

Maaseudun sosiaalityöntekijöiden yhteistyöryhmät -projektin tavoitteena oli luoda pienten kuntien sosiaalityöntekijöille ammatillinen työyhteisö, jotta naapurikuntien sosiaalityöntekijät tutustuvat toisiinsa, oppivat tekemään yhteistyötä ja luottamaan toisiinsa, löytävät uusia yhteistyön muotoja ja saavat tarvitsemansa ammatillisen tuen. Sitä varten organisoitiin kehit-

täjä-sosiaalityöntekijän vetämät kokoontumiset, joissa sosiaalityöntekijöillä oli mahdollisuus purkaa työssä ilmenneitä paineita, etsiä ratkaisuja vaikeisiin asiakastapauksiin, arvioida oman työn ja kunnan toimintamenetelmien onnistumista, perehdyttää uusia työntekijöitä alueen ominaispiirteisiin ja sosiaalityön menetelmiin sekä ylläpitää ammattitaitoa hankkimalla koulutusta ja tietoa uusista asioista. Ryhmiin osallistui kaikkiaan 57 sosiaalityöntekijää 26 kunnasta. Niiden kokoonpano vaihteli toiminnan aikana viroissa tapahtuneiden muutosten takia. Ne kokoontuivat keskimäärin kahdeksan kertaa kolmen tunnin istuntoihin syyskuun 2002 ja toukokuun 2003 aikana, ja käytetty aika jakaantui työnohjausosioon ja opintokerhomaiseen koulutusosioon. Projektin aineisto sisältää kuuden ryhmän ensimmäisen vuoden litteroidut alku- ja loppuhaastattelut. Artikkelin elävöittämisessä on käytetty myös joitakin si-
taatteja toisen vuoden aineistosta.

Laadullisessa tutkimuksessa puhetta tulkitaan tekstinä, joka artikuloi ryhmien pienois-kulttuureissa vallitsevia jäsenyyksiä (Sulkunen 1990, 265–266). Puhe ilmaisee sitä, millä tavalla käytännön työntekijät jäsentävät työtään oppimisen foorumina, mistä tekijöistä osaaminen koostuu, miten työntekijät käyttävät tietoja ja miten työntekijät kytkevät siihen opetuksen ja tutkimuksen. Aineiston analyysissä olen metodina käyttänyt grounded theorya, teoreettisina analyysivälineinä Burnardin (1991) tiedonjäsentelyä ja Blacklerin (1995) tiedon lajien kuvausta. Analyysi vahvistaa erityisesti *suhde-tiedon* merkityksen sosiaalityön osaamisen muodostuksessa.

Laaja tietokäsitys sosiaalityön oppimisen edellytyksenä

Sosiaalialan osaamiskeskuksen syntyäikaan mennessä sosiaalityön tutkimus oli kyseenalaistanut tiedon jäsentämisen ja tuottamisen universaalisuuden. Uusin tutkimus nostaa kohteekseen kontekstuaalisen tiedonkäsityksen ja tätä kautta käytännön kokemuksen sekä arjen viisauden ja asiantuntijuuden (Juhila 2000; Satka 1999 ja 2000; Karvinen 1993; Fook 2000; Mutka 1998).

Sosiaalialan osaamiskeskustyöryhmä (2000) kiinnitti huomiota siihen, että perinteisten tieteenalojen mukaan jäsentynyt tutkimustyö ei tuota tietoa, jota sosiaalialan käytäntö voisi välittömästi soveltaa yksilö-, perhe- tai yhteisökohtaiseen työhön. Sosiaaliala tarvitsee kohdeilmiöihin sovitettuja tiedonmuodostuksen menetelmiä. Käytännön todetaan olevan tärkeä tiedon tuottamisen kanava.

Satkan mukaan (1999; 2000; myös Karvinen 1993) tutkijat painottavat todellisuuden kontekstisidonnaisuutta, sen riippuvuutta ajasta, paikasta, toimijoista ja kielestä. Yhteistä on käsitys tiedosta sosiaalisesti rakentuvana ja sosiaalisissa suhteissa muuttuvana suhteellisenä totuutena. On pyrittävä murtamaan sosiaalitutkimuksen ja käytännön toiminnan ja siitä kertyvän tiedon vastakkainasettelua etsimällä vastausta siihen, miten käytännöt ja käsitteet kietoutuvat toisiinsa lattiatasolla. Tieteellinen tieto on vuorovaikutuksessa muiden tiedon lajien kanssa toimijoiden arkisissa käytännöissä.

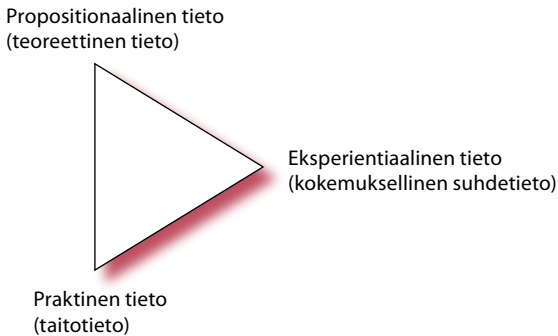
Sosiaalityön käytäntö–tutkimus-ristiriitaa on korostanut abstraktin, propositionaalisen tiedon arvottaminen toivotuimmaksi tiedoksi. Inhimillisessä tiedonmuodostuksessa tarvitaan kuitenkin klassisen totuustietouskomuksen lisäksi muitakin tiedon lajeja, joihin sisältyy jonkinlainen menestymisen vaatimus (Niiniluoto 1997, 49). Tavallisesti tieto jaetaan propositionaaliseen tietoon ja proseduraaliseen tietoon, jotka arkikielessä pelkistetään mitä- ja miten-tiedoksi.

Propositionaalinen tieto on tietämystä jostakin. Sillä tarkoitetaan tutkimukseen perustuvia käsitteitä ja teorioita, yleisiä periaatteita ja aikaisemman toiminnan perusteella muodostettua väittämätietoa. Proseduraalinen eli prosessitieto liittyy taitavaan toimintaan, tiedonhankintaan, tiedonmuodostukseen sekä käytännön päättelyprosesseihin. Taitavaan toimintaan sisältyy ei-kielellinen piilevä tieto (tacit knowledge). Aristoteles määritteli teoreettisen päättelyn liittyvän varmaan tietoon (episteme, mitä) ja käytännöllisen päättelyn (phronesis) toiminnan maailmaan (praxis, miten). Phronesis on hyödyllistä itsessään ja tarkoittaa käytännöllistä viisautta, mitä-tietoa. Toisen käytännöllisen viisauden muoto on taitamista (techne, miten) liittyen esineiden ja asioiden tekemiseen (poiesis). Siten myös käytäntö voidaan jakaa

mitä- ja miten-tietoon, jolloin tekemisen kohteet ja ajattelun mallit voidaan erotella kahteen erilaiseen maailmaan. Tiedolla on siis muitakin ulottuvuuksia kuin perinteinen teoriaan ja käytäntöön pelkistetty dikotomia. (Poikela E. & Poikela S. 2003; Niiniluoto 1997, 49–59.)

Burnard (1991, 19–22) tuo propositionaalisen tiedon ja proseduraalisen taitotiedon lisäksi pohdittavaksi inhimilliseen kokemukseen sisältyvän suhdetiedon, sillä hänen ja brittiläisen filosofi Heronin mukaan kokemuksellinen oppiminen kehittyy nimenomaan eksperientiaalisen suhdetiedon kehittymisen seurauksena. Tiedon lajit ovat yhteydessä toisiinsa (ks. kuvio 1).

Propositionaalinen tieto on mitä-tietoa, joka koostuu faktoista, teorioista, malleista tai ideoista. Käytäntöön liittyvä praktinen tieto on taitotietoa ja eksperientiaalinen tieto koettua suhdetietoa. Taitotieto on miten-tietoa, joka kehittyy taitojen hankinnan ja käytön kautta ja luonteeltaan se voi olla myös nonverbaalista. Suhdetieto tulee kohtaamisista (*encounter*) *ihmisten ja asioiden* kanssa. Kokemuksellista suhdetietoa muodostuu silloin, kun syntyy suhde toiseen ihmiseen tai asiaan. Se edellyttää itsensä ”likoon laittamista”. Tieto on henkilökohtaista ja idiosynkraattista, toisin sanoen suhteen subjektiivinen ja affektiivinen laatu vaikuttaa tiedon luonteeseen. Burnardin mukaan silloin, kun kohtelemme toisia ihmisiä objekteina, ei synny kokemuksellista oppimista. Suhteen kautta saatava palaute vaikuttaa myös työntekijän



KUVIO 1. Tiedon lajit kokemuksellisessa oppimisessa

minäkäsityksen muotoutumiseen. Suhdetieto yhdistyy kokemukselliseen oppimiseen, henkilökohtaiseen tietoon ja hiljaiseen tietoon. Burnard korostaa suhdetiedon subjektiivisuutta pohtimatta tarkemmin sen sosiaalista, toimijoiden kesken jaettua luonnetta. Kohtaaminen edellyttää vuoropuhelua, jonka täytyy perustua luottamukseen ja sitä kautta sosiaalisen pääoman muodostukseen.

Eletyllä kokemuksella on sosiaalinen luonne. Avainkäsitteenä sosiaalisen ja yksilön välillä on identiteetti. Työntekijät eivät kuitenkaan puhu identiteettistä, vaan käsittelevät sitä sitoutumalla toimimaan toisten ihmisten kanssa ja ovat suhteessa toisiinsa erilaisissa arjen ja työn käytäntöyhteisöissä. Toisin sanoen he luovat sosiaalista pääomaa. (Wenger 1998, 146, 149.)

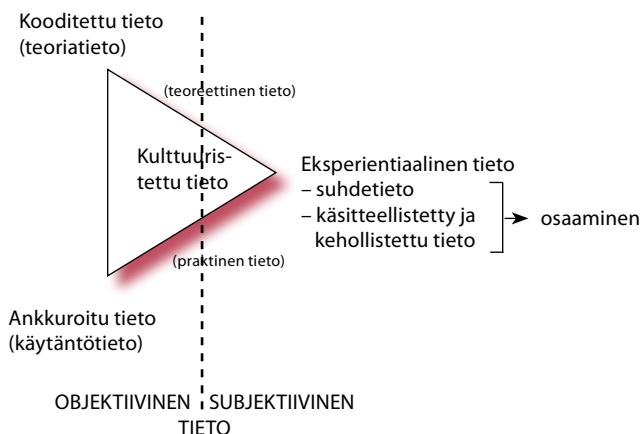
Burnardin mallissa on piirteitä universalistisesta tietokäsityksestä, jolloin se jättää huomiotta konkreettisen työkontekstin. Kirjallisuudesta löytyy eritellympiä tiedon tavoitteisiin tai lähteisiin perustuvia luokituksia käytännössä vaikuttavista tiedon lajeista (esim. Collins 1993; Blackler 1995; Nonaka, Toyama & Konno 2000; Grayson 2003; Pawson 2003). Blackler on löytänyt tiedon kategoriat ja lähteet oppivan organisaatio -kirjallisuuden meta-analyysin tuloksena. Sosiaalityön kannalta luokittelu on kiinnostava siksi, että se tuo institutionaaliin ympäristöön liittyvät tiedon lajit muiden tiedon lajien rinnalle. Työympäristön muodostamalla oppimisympäristöllä ovat erityiset piirteensä, koska julkisen vallan sosiaalipalvelu- ja viranomaistyö on monien ankkuroituneiden, kooditettujen ja kulttuuristettujen tiedon lajien säätelemää (ks. sosiaalityön tiedon lajien kehittymisestä Satka 1995). – Tiedon lajit ovat:

- Kooditettu (encoded) tieto siirtyy merkkien ja symbolien kautta. Tieto on käsitteellisenä kirjoina, käsikirjoina ja käytännön koodeina.
- Ankkuroitu (embedded) tieto piilee rutiineissa. Ankkuroitu tieto ilmaistaan teknologiana, rooleina, muodollisina toimenpiteinä ja rutiineina. Puhutaan myös organisatorisista taidoista.
- Käsitteellistetty (tai sisäistetty, embrained) tieto on riippuvainen käsitteellisistä taidoista ja kognitiivisista kyvyistä. Sitä kutsutaan mitä-tiedoksi.

- Kehollistettu (tai toiminnallistettu, embodied) tieto on toimintaorientoitunutta ja vain osittain eksplisiittistä. Sitä kutsutaan miten-tiedoksi. Tieto on ihmisten fyysisessä läsnäolossa, aistihavainnoissa, fyysisissä vihjeissä ja kasvokkain keskusteluissa. Tieto hankitaan tekemisessä ja se on kiinni spesifeissä konteksteissa. Ongelmanratkaisutekniikat liittyvät tilanteen vaatimaan tietoon enemmän kuin abstrakteihin sääntöihin.
- Kulttuuristettu (encultural) tieto viittaa yhteisiin prosesseihin, joissa jaetaan ymmärrystä. Ymmärrys liittyy kieleen ja on siten sosiaalisesti konstruoitua ja neuvottelulle avoin. Kieli ja käsitteet muuttavat työtä ja organisaatiokulttuuria. (Blackler 1995; Järvinen, Koivisto & Poikela 2000; 135–136; Poikela 2002.)

Blacklerin esittämät tiedon lajit voidaan sijoittaa Burnardin malliin Poikelan (1998, 2003) esittämällä tavalla hieman soveltaen¹ (ks. kuvio 2). Poikelan kuvio on synteesi Burnardin mallista ja Blacklerin tiedon lajien jaottelusta eikä se palaudu suoraan kumpaankaan niistä. Mallin avulla voi tutkia sitä, missä tai kenen hallinnassa tieto on, ja miten joku voi hankkia ja tuottaa tietoa tai soveltaa sitä johonkin. Malliin paikantuu omana tiedon lajinaan suhdetieto, joka on luonteeltaan subjektiivista, henkilökohtaista tietoa. Burnardin (1991, 21–22) mukaan suhdetieto on sukua Michael Polanyin henkilökohtaiselle ja hiljaiselle tiedolle sekä Carl Rogersin subjektiiviselle tiedolle. Suhdetieto sisältää hiljaista tietoa, jolloin sitä on erityisesti käsitteellistetyssä ja keholistetussa tiedossa. Myös kulttuuristettu tieto sisältää yhteisöllistä hiljaista tietoa objektiivisen tiedon lisäksi. Burnardin tarkoittama praktinen tieto, joka edellyttää kokemuksen kohteellisesta toiminnasta, sijoittuu ankkuroidun ja kokemuksellisen tiedon väliselle janalle. Vastaavasti teoreettinen tieto voidaan sijoittaa kooditetun ja kokemuksellisen tiedon välille, koska siinä on kysymys käsitteitä käyttävästä ajattelusta. Kooditettu ja ankkuroidu tieto ovat luonteeltaan objektiivista tietoa, koska ne ovat olemassa yksilön ulkopuolella hänestä riippumatta.

¹ Mallin sovellus on syntynyt tuloksena Esa Poikelan kanssa käydyistä keskusteluista ja tulkinnoista tämän artikkelin yhteydessä.



KUVIO 2. Suhdetieto ja muut tiedonlajit

Aineistoni analyysi perustuu edellä määriteltyyn ja tulkittuun laajennettuun tietokäsitykseen. Ensin analysoin tiedon lajit maaseudun sosiaalityöntekijöiden ryhmähaastatteluaineistosta käyttäen teoreettisena analyysivälineenä Blacklerin tiedonlähdeluokitusta. Menettelyllä pyrin selvittämään, minkälaista tietoa asiakkaiden asioiden ryhmässä tapahtuva käsittely nostaa esiin, toisin sanoen, mikä tieto on merkityksellistä asiakastyössä, kun työtä tarkastelee kokonaisuutena. Tiedon lajit -tarkastelu antaa kuvan sosiaalitoimiston sosiaalityön osaamisen kehittymisen ehdoista. Analyysi ei kuitenkaan riittänyt sen tutkimiseksi, *mikä on kehittymisen liikkeelle paneva voima*. Sen takia ryhdyin tutkimaan lastensuojelutyön haastatteluista kohtia, miten sosiaalityöntekijät kuvaavat työssä oppimistaan ja mikä sai heidät silmin nähden innostumaan kertomaan työstään, vaikka juuri oli puhuttu työn raskaudesta ja vaikeuksista. Aineistolähtöinen grounded theory -analyysi kiinnitti huomioni sosiaalityöntekijän suhteeseen asiakkaaseen, asioihin sekä itsensä kehittämisen tapaan. Seuraavassa pyrin osoittamaan suhdetiedon merkityksen sosiaalityössä.

Tiedon lajit ja osaaminen maaseudun sosiaalityössä

Kooditettu tieto on Blacklerin mukaan käsitteellistä, symbolien muotoon koodattua tietoa, joka on dokumentoitu kirjoissa ja käytännön ohjeistuksissa. Aineiston mukaan sosiaalityöntekijät eivät käytä kirjatieta. Kunnan sosiaalityössä lainsäädännön merkitys koetaan suurena ja sen hallitsemattomuus ahdistavana. Tiedon tarve koetaan suurena, mutta on hankalaa, kun tieto ei ole saatavissa yhdestä ”luukusta”. Vapaa-ajalla ammatillista kirjallisuutta ei juuri lueta, sillä työn raskaus vaatii vapaa-ajan erottumista työstä.

”...tulis jostakin viime ajan tietoa ... pähkinänkuoressa. ... tietoa todella paljon...mutta tuleeko niitä käsiteltyä vapaa-ajalla... Jo lakien kanssa ollaan paljon tekemisissä, niin uudet muutokset, tuulet mitä on työssä ja välttämättä ei itse löydä... hirveän hajallaan ettei ole...kana-vaa mistä lähtisi hakemaan sen...”

Työpaikalla koetaan myös informaatiotulvaa. Työn vauhtia kuvataan siten, että ammattilehdestä saatetaan ottaa ”äkkiä kopio” kotiin. Resurssien niukuutta kuvataan, että kunnan ”kirjojen hankinta loppu tonne kaheksankymmentä luvun alkuun”. Kuntien erilaisuutta kuvaa se, että joissakin kunnissa kirjallisuutta voisi tilata niin paljon kuin työntekijä arvioi tarpeelliseksi. Kirjatieta ei ole kuitenkaan työntekijöiden ensisijainen toive, sillä useaan kertaan kerrotaan, että mieluisin opiskelutapa olisi ryhmässä tapahtuva tapauskäsittely ja sen yhteydessä tapahtuva keskustelu: ”tavallaan koulutusta casen kautta”. Käytäntöön liitetty tieto palautuu parhaiten mieleen. Oppimista edistää, että ryhmän ulkopuolinen asiantuntija jäsentää asioiden käsittelyä, esittää ”pureskeltua tietoa” ja strukturoi keskustelua. Asioiden käsittelyä motivoi avoin ryhmä ja toiveiden mukainen asioiden käsittely. Uudet työntekijät esittävät kokeneita enemmän tarvetta kirjalliselle materiaalille.

Tulviva informaatio ei ole tietoa, joka sellaisenaan olisi valmista käytettäväksi. Se muuntuu osaamiseksi tiedon muuntamisen prosessissa. Myös teoriatieto on käsitteellistettyä symbolista informaatiota, joka ei ole merkityk-

sellistä ennen mentaalista prosessointia. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 72–73.)

Tapauskäsittelyn arvostuksen ymmärtää helposti, sillä siihen yhdistyy monta oppimisen lähdettä: teoriaan ja väittämiin perustuva propositionaalinen mitä-tieto, käytännön viisauteen liittyvä mitä- ja miten-tieto sekä ryhmän kokemukseen perustuva prosessitieto, miten-tieto. Kognitiivisen käsittelyn lisäksi sosiaalityön tekemiseen liittyy emotionaalisia kokemuksia, joita halutaan jakaa yhdessä. Ne eivät tyhjenny propositionaaliseen tietoon, vaan kyse on sanattomasta tiedosta.

Ankkuroitu tieto ilmaistaan teknologiana, rakenteina, rooleina, muodollisina toimenpiteinä ja rutiineina (Blackler 1995). Sosiaalityöntekijät vertailevat kuntien toimintakäytäntöjä. Tiedosta muodostuu organisatorista taitoa. Kiinnostus toimintakäytäntöjen vertailuun liittyy alkavaan ryhmään, kun tutustutaan toisten kuntien työntekijöihin. Myöhemmin keskustelu siirtyy yleisemmälle tasolle. Aineistossa korostuu, että kunnan sosiaalityöntekijä joutuu tekemään paljon työtä ankkuroidun tiedon eteen viranomaisverkostossa. Verkostotyössä sosiaalityöntekijä neuvottelee rajan ylityksistä muiden ammattilaisten kanssa, sillä sosiaalityölle koetaan asetettavan yksipuolisia vaatimuksia. Sosiaalityöntekijöiden mielestä yhteistyötä verkostossa helpottaisi, jos kuntalaiset, luottamushenkilöt ja yhteistyökumppanit oppisivat tuntemaan sosiaalityön sisällön, työskentelytavan ja ammattinimikkeet sen lisäksi, että sosiaalityöntekijä tunnistaa omat voimavaransa.

”...ahdistavimmista...kohtuuttomat odotukset, joita plompsahtaa aika nopeasti koulu- ja terveydenhuoltosektorilta kun vihdoinkin otetaan yhteyttä kaikkien vaitiolojen ylitse sosiaaliviranomaiseen... aina ei olekaan pelkästään niin että sen asiakkaan kanssa tökkii yhteistyö vaan myös muiden viranomaisten kanssa. Miten ihmeessä semmoisessa tilanteessa itsestään löytää ja näyttää muille arvostuksensa omaan työhönsä ja osaamiseensa, saa sen tuotua esille niin että ne toisetkin uskoo että se mitä minä sanon ja ajattelen, niitten on otettava todesta että ne ei voi olla mun työn asiantuntijoita vaikka kuinka kuvittelisivat...jotka heittää tavallaan syyn minulle, että kun minä en nyt tässä toimi niinkuin heidän mielestään pitäisi voida toimia..”

”... tämä lapsi pitäisi ottaa huostaan mutta alkää kertoko että minä olen kertonut että sillä on niin likaiset vaatteet...opettajien täytyy tuollaiseen rooliin.. se niinkun sanoo mitä pitäisi tehdä - niin sitten oman vastuun esille tuominen, (hänen pitäisi kertoa) mitä minä opettajana olen tehnyt ja mitä minä aion tehdä yhteistyökuvioiden kanssa...”

Satka (1995) on osoittanut suomalaisen sosiaalityön historian tutkimuksessaan maallikko- ja traditiotiedon kietoutuneisuuden sosiaalityön käytäntöihin. Maaseudun sosiaalityön aineistossa se saattaa näkyä kunnan hallinnossa sovittujen toimintaperiaatteiden kannanottona sosiaalityön käytäntöihin, esimerkiksi asiakasajanvarauksen sallimiseksi tai kieltämiseksi. Aineistosta piiryy kuva, että kukin kunta muodostaa työlle ainutlaatuisen ympäristön. Sosiaalityöntekijä on kiinnostunut muiden kuntien sosiaalityön toimintamalleista, hän ottaa ”vinkkejä” ja kuuntelee muiden käytäntöjä, mutta niiden perusteella hän ei tee omaan työhönsä muutoksia.

”ettei ole yhtä tapaa...et sä voi (toisen kunnan) mallia pistää tänne. Täytyy seurata, mikä kuvio on täällä mutta kuitenkin aina jotakin, että eihän ole asioita joita ei voi muuttaa...Onhan sitä itse aika oleellisessa asemassa siinä, kuka sitä nyt ulkopuolelta tulee kauheasti tyrkyttämään jos ei itse saa yhtään suutaan auki silloin kun pitäisi.”

Maaseudun sosiaalityön yhteistyöryhmä muodosti uuden ankkurin työympäristöön. Siinä tutustuttiin alueen työntekijöihin ja kuntiin, kun ryhmä kokoontui vuorotellen ryhmäläisten työpaikoilla. Käytäntö loi fyysisen ja henkisen etäisyyden omiin töihin. Työntekijät olivat yllättyneet siitä, että asioiden yhteinen käsittely nosti työn hyvät puolet esiin. Uudelle työntekijälle ryhmä on työhön perehdyttävä. Maaseudun sosiaalityön yhteistyöryhmän voi ajatella toimineen Brownin ja Duguidin (2001) jäsenyyksen mukaan sosiaalityöorganisaation rajapinnalla sijaitsevana sisään ja ulospäin avautuvana käytäntöyhteisönä, jossa painottuu yhteisen työkäytännön vahvistaminen ja kriittinen kehittäminen yli yksilöllisen ammattipätevyyden.

Sosiaalityön ankkuroitu tieto liittyy sekä kuntakohtaisiin sosiaalitoimintokäytäntöihin että viranomaisverkostoissa organisoituun työhön. Työnteki-

jät toimivat monikontekstisessa ympäristössä (Eteläpelto 1997), jolloin asiantuntijuus on ositettua tai jaettua. Lehtisen ja Palosen (1997) mukaan ositetun (socially distributed cognition) ja jaetun (shared cognition) asiantuntijuuden käsitteet kuvaavat tilannetta, jossa asiantuntijuus ei ole yksilön ominaisuus, vaan yhdistelmä usean henkilön ja ympäristön ominaisuuksista. Oppiminen työelämässä liittyy jaetun tiedon hallitsemiseen. Maaseudun monikontekstisessa verkostoympäristössä toimivan sosiaalityöntekijän edellytetään pysyvän määrittelemään oma erityisosaamisensa osallistuessaan moniammatilliseen työhön.

Käsitteellistetty tieto on Blacklerin (1995) mukaan sisäistettyä mitä-tietoa ja se on riippuvaista henkilön käsitteellisistä taidoista ja kognitiivisista kyvyistä. Tieto on prosessoitu faktatiedosta, teoreettisesta tiedosta tai väitteistä ja uskomuksista.

"...kun sillä (luennoitsijalla) on mukavia esimerkkejä tosielämästä, niitä omakohtaisia, niin ne on ne jotka jää mieleen. Niin kun me nyt tehdään."

Yhteistyöryhmissä sosiaalityöntekijät olivat kiinnostuneita muiden käytännöistä ja käytännössä sisäistynyttä tietoa haluttiin avoimeksi tapauskäsitteilyjen kautta. Ryhmä on työntekijöille peilaus- ja arviointipaikka ja se tarjoaa jäntevän, turvallisen työskentelytavan.

"On puhuttu...missä tilanteessa itse kukakin on...aika paljon samantilaisessa tilanteessa ollaan ja mietitty sitten niitä selviytymiskeinoja ja huomattu että me on löydetty selviytymiskeinoja ja kyllä sitä on itselensä saanut tukea toistenkin kokemuksista....siitä on tullu sellainen yhteinen kokemus."

"Kun sä kerrot niistä, niin koko ajan mietit, miten minä olen siinä tilanteessa toiminut, olenko minä toiminut oikein ja sitten kun sä saat vastausta muualta, olisinko mä voinut toimia toisin. 'Voisinko mä tehdä jotakin, kokeilla tai tehdä eri lailla.' "Se on niin kiireistä, että ei sitä aina vaikka olisi useampi (omalla työpaikalla) niin ei sitä pysty niin kun...tässä istuu ja pystyy ajattelemaan, ehtii ajattelemaan sitä

asiakasasia. Työnohjaus on ainoa paikka missä ehtii ajattelemaan asiaa, muuten vaan tehdään.”

Luottamukseen perustuvassa ryhmässä voi kertoa asioista ja tunteista. Avoimessa käsittelyssä omat työkäytännöt tulevat itsellekin näkyviksi ja samalla tulee näkyväksi myös se, mitä omassa kunnassa tehdään. Ryhmäkäsittelyn arvioidaan tuovan työhön lisää ammatillisuutta ja objektiivisuutta. Kun työntekijät kuvaavat kokemuksiaan työkäytännöistä, ryhmissä kertyy mitä ilmeisimmin Aristoteleen käytännön viisaus, phronesis-tieto. Ryhmissä toteutuu pragmatistinen ajatus siitä, että eletty todellisuus antaa palautteen käytetyn tiedon soveltuvuudesta. Kokemustieto on potentiaalista tietoa uusiin tuleviin tapauksiin.

”Lastensuojelutyössäkin on aina vanhemmat ja lakimiehet vastassa että pitää ammatillisuus säilyttää, joten millä tavalla me saadaan niitä voimavaroja siihen työhön, pystyy objektiivisesti näkemään niitä asioita...henkistä hyvinvointia lisäävä on tällainen ryhmän tuki, vertaistuki.”

”Kaikilla on hirveästi tietoa ja kun sitten tässä kaikki panee oman tietonsa samaan soppaan niin kyllä kokonaisuutena meillä on jo aika paljon.” ”Mä uskon siihen että ihmiset tietää paljon ja keskustelun kautta äkkiä tieto tulee yhteiseksi.”

”Että kerrotaan tapauksia todellisesta elämästä ja miten minä toimin siinä. Vaikkei se välttämättä olisi ollut paras mahdollinen tapa mutta se on yksi tapa.”

John Deweyn, Charles Peircen ja William Jamesin mukaan toiminnan kautta käsitteellistetään asioita ja luodaan uusia toimintamalleja ja tietämystä, joka perustuu toiminnan kautta kokemiseen. Tieto muodostuu tapojen ja taitojen harjaannuttamisen sekä käsitteellistämisen myötä. Uuden ongelman ja muutoksen jäsentämiseksi tarvitaan käsitteellistä ajattelutaitoa eli kykyä valita olennainen tilanteesta ja omista ajattelumalleista. Tiedon tuottamisessa on löydettävä tekemisen universaaliset piirteet, niin sanottu deklaratiivinen

tieto. Tiedon peruskriteeri on se, kuinka tieto toimii käytännössä. (Venkula 1993, 40–41; Rissanen 2003, 116.)

Kehollistettu tieto on toimintaorientoitunutta ja osittain eksplisiittistä. Tieto on ihmisen fyysisessä läsnäolossa, aistihavainnoissa, fyysisissä vihjeissä ja kasvokkain keskusteluissa. Tieto hankitaan tekemisessä ja spesifeissä konteksteissa. Ongelmanratkaisutekniikat liittyvät tilanteen vaatimaan tietoon enemmän kuin abstrakteihin sääntöihin. Tieto painottuu tietointensiivisen organisaation asiantuntijan työssä. (Blackler 1995.)

"kun on sosiaalityöntekijöitä yhdessä, sosiaalityö on kanssa niin kun jotakin kokemuksena, sillai erilaista työtä kun moni muu työ, että on helpompi tulla ymmärretyksi kun puhuu toisen sosiaalityöntekijän kanssa. Ei tarvitse selittää niin paljoa asioita. Minä en tiedä että onko se niin vai onko se sitten vaan kun tekin olette niin samanlaisista kunnista ja se työ on samanlaista... sitten on sosiaalityöntekijöitä jotka tekee kovin erilaista työtä, niin onko se sosiaalityöntekijäyys sinänsä yhdistävä tekijä vai se työnkuva on aika samanlainen, samankokoiset kunnat."

Sosiaalityöntekijät kuvaavat työtään kiireisenä, suurityömääräisenä, vaikeana ja usein yksinäisenä. *"Yksin saunanlauteella voi muokkailla lauseita mil-lai minä tämän asian kenellekin ilmaisen."* Työ voi olla myös hajanaista joh-tuen omasta toimintatavasta. Rankat kokoukset kuluttavat voimavaroja. Työ on resurssihin nähden epäsuhdassa, sillä useat työntekijät tuntevat itsensä työssään liian kiltiksi, liian hyvää tai huonoa työtä tekäväksi tai liian paneu-tuvaksi. Työ on *"kaameata"*.

Työnohjauksellinen käsittely nostaa asioista eri puolia, mikä tuo perusvi-reeksi *"vähemmän toivottomuuden"*. Nauru ja huumori auttavat pahimman yli. Jaksamista edistää käsittelyn positiivinen ilmapiiri ja surkuttelun vält-täminen. Ryhmä on puhumisen, jakamisen, sisäisen paineen purkamisen ja helpotuksen paikka. Ryhmä tarjoaa vertaistukea, ymmärrystä ja paikan yhtei-syyden hakemiseen. Työntekijät määrittelevät, että kehittyminen työssä edel-lyttää ammatillista viileyttä, omien rajojen ja voimavarojen tunnistamista.

Kulttuuristettu tieto viittaa prosesseihin, joissa jaetaan ymmärrystä. Kulttuuri perustuu me-henkeen, kokemusten jakamiseen ja yhteisesti jaettuun tietoon, joilla on suuri merkitys muutoksessa. Sosiaalityöntekijät jakavat tunteen, ettei työtä tunneta ja arvosteta. Satuttavimmaksi koetaan yhteistyökumppaneiden ja luottamushenkilöiden kielteinen palaute, koska juuri heiltä odotetaan tukea. Vertaisryhmässä sosiaalityöntekijä havaitsee muiden sosiaalityöntekijöiden tekemän työtä samantyyppisten ongelmien kanssa. Työn yksinäisyyteen tulee helpotusta, kun tietoa ja käytännön kokemusta voi jakaa muiden kanssa.

"Ei ole yksin kaikkien nääntymysten alla vaan tässä ollaan kaikki samassa veneessä. Aina kun tänne tulee, niin tulee helpottunut olo. Vä-lillä tuntuu että jyrää yksin tuolla vaan."

"Joskus aattelee että missään ei ole tämmöstä, että sitten kuitenkin kun kuulee, että kaikki painii just samantyyppisten asioiden kanssa... Tämä toimii henkireikänä"

Työntekijät herättävät kysymyksen myös siitä, onko tuloksellista kouluttaa heitä samoissa tilaisuuksissa kuin isojen kuntien työntekijöitä:

"Siellä koulutuksessa missä (isokaupunkilaiset) oli aika paljon äänessä niin kyllähän ne oli ihan eri maailmasta kun me. Ei jotenkin kuuluttu joukkoon. Kyllä tämä pieni on kaunista." "Se siinä on tietysti vaarana että se menee sellaiseksi ämmätouhuksi, että se ei olekaan ammatillista sitten, että se on tämän pienuuden ja tuttuuden takaraja..."

Kysymyksessä tuodaan pohdittavaksi kontekstin vaikutus työhön, sillä työ on organisoitunut eri tavoin isoissa ja pienissä kunnissa ja työn vaikutukset näkyvät eri tavalla. Pienissä kunnissa työn tulos on helposti nähtävissä: onnistunut lastensuojelutyö näkyy konkreettisesti siinä, kun kylän raitilla kävelee vastaan hyvinvoiva nuori aikuinen. Tuloksen näkeminen motivoi jatkamaan haastavaa työtä.

Sosiaalityössä tapahtuvaa oppimista edistää mahdollisuus keskustella työhön liittyvistä arvoista ja työn arvostamisesta.

"Lastensuojeluasiat on yksi sellainen alue, mikä minua askarruttaa että mikä se linjaus tai se filosofia on miltä pohjalta niitä niinkun ratkotaan tässä kunnassa."

"Miten voitais vähällä väellä tehdä entistä paremmin sitä hommaa, mitkä hommat olis ne tärkeimmät ja miten siitä työruuhkasta selviäisi ja miten asiakkaat tulisi palveltua mahdollisimman hyvin."

Ammatillisuuden koetaan lisääntyvän ison ryhmän käsittelyn kautta, koska siten tulee tietoiseksi toisten työtavoista. Ryhmä toimii silmien avaajana. Sosiaalityö vaatii työntekijöiden mielestä paitsi julkisuustyötä arvostuksen saamiseksi niin myös sitä, että sosiaalityöntekijä arvostaa omaa työtään.

"On itse asiassa ihan hyvin asiat ja niinkun samassa veneessä olemista ja tukemista ja oman työn arvostamista – ennen kaikkea tiedetään kuinka tärkeitä ja harvinaista työtä tehdään ja kuinka paljon varti-joina ollaan, joku lastensuojelutyö kuinka vaikeiden asioiden kanssa joudutaan tekemisiin"

Kulttuuristettu tieto kertoo kollektiivin tunnetilasta ja selittää muutosvastarintaa. Tieto on kollektiivisesti olemassa olevaa tietoa ja sitä voidaan ilmaista metaforina ja kertomuksina. Se sitoutuu kieleen ja yhteisön sosiaaliseen toimintaan. Kulttuuristettu tieto rakentuu muiden tiedon lajien pohjalta. Se on yhteisöllisesti subjektiivista tietoa, jota jaetaan yhteisesti jaettujen ilmaisujen kautta. Toisaalta se on objektiivista tietoa, koska se ei ole sidottu yksilöön tai työyhteisöön. (Blackler 1995; Poikela S. 2003; Poikela E. 2002.)

Tieto ja oppiminen lastensuojelutyössä

Tiedon tarkastelu lajeittain havainnollistaa sosiaalityön osaamisen kehittymisen perustekijät, mutta ei tiedon lajien keskinäistä dynamiikkaa eli sitä, mikä tekijä saa aikaan toimintaa, ja ovatko kaikki tekijät yhtä tärkeitä tai

miten osaamisen kehittyminen tapahtuu. Sen selvittämiseksi tutkin lastensuojelutyöntekijöiden haastattelusta kysymystä työssä oppimisesta, koska se toi esiin työntekijöiden oman subjektiivisen panoksen työhönsä. Työssä oppimisen kysymys herätti työntekijöissä vahvoja positiivisia tai negatiivisia tunteita, mikä antoi viitettä liikkeelle panevasta voimasta. Aksiaalinen koodaus (grounded theory) toi yhtymäkohdat ensi sijassa Burnardin erittelemiін tiedon lajeihin (aiemmin kuvio 1).

Lastensuojelutyön haastatteluaineiston analyysissa erottuu kaksi erilaista oppimisen mallia. Yhteistä näille suhdetiedon ja taitotiedon malleille on, että molemmat sisältävät propositionaalisen tiedon, joskin erilaisina. Suhdetiedon mallissa painottuu asiakassuhteen reflektointi ja työntekijä pyrkii löytämään työnsä ymmärtämiseksi myös tieteellistä tietoa. Taitotiedon mallissa painottuu järjestelmässä tarvittavan taitotiedon hallinta.

Suhdetiedon mallissa introspektiivisesti refleктоiva työntekijä asettuu vuorovaikutukseen asiakkaan kanssa ja pyrkii rakentamaan uutta jäsennyistä asiakkaan elämään työskentelemällä paremman asiakassuhteen muodostumiseksi. Työntekijän ja asiakkaan maailmat leikkaavat toisensa, kun työntekijä havaitsee sekä asiakkaan ja työntekijän elämien sisältävän ajoittain samanlaisia hallintavaikeuksia. Työntekijä käyttää kokemustiedon lisäksi tutkimustietoa työnsä ja asiakkaan tilanteen ymmärtämiseksi. Hän suhtautuu asiakkaaseen kanssakulkijana ja kumppanina, jolla instituution resurssiin puitteissa on mahdollisuus tarjota uutta näkökulmaa.

"Ja sitku mä sitä vuodesta toiseen teen ja tulee yhteentörmäyksiä asiakkaan kanssa, pettymyksiä, miks tää juttu ei mee vaikka mää kuinka kauniisti ja vaikka mä mitä tekisin, niin tää juttu ei etene ollenkaan, siinä joutuu niin monta kertaa aina palaa siihen omaan tapaansa tehdä töitä tai jos tulee joku kauheen kiree tilanne asiakkaan kanssa, niin joutuu miettimään kuinkas mä oon tässä oikein toiminut tai... ja sitte kun on tullut ikää...on elämässään joutunut kokee jo paljon kaikenlaisia tällasia inhimillisiä juttuja, vaikeitakin elämäntilanteita, niin oppinut ymmärtämään asiakkaita ihan toisella tavalla."

Suhteen kautta työntekijä reflektoi ammatti-identiteettinsä ja ammattinsa mukaisen odotuskäyttäytymisen. Kyseenalaistaessaan työnsä perusoletuksia hänen orientaationsa muuttui työprosessin aikana työstä saadun palautteen tuloksena. Häntä ohjaa yhteiskunnallinen vakaumus ja halu auttaa ihmisiä, ja hän sovittaa toimintansa tavoitteen saavuttamiseksi. Tahto, siihen liittyvät ajatteluprosessit ja itsesääteily ovat sidoksissa sosiaaliseen ympäristöön, jossa ihmiset elävät ja toimivat. Ihmisillä on kyky introspektiivisesti reflektoida toimintojaan, säädellä toimintaa ja tehdä tahdonalaisia, konaatioon (ks. Ruohotie 2002, 75–76, 80–81) perustuvia valintoja.

Taitotiedon mallin mukaan työskentelevä sosiaalityöntekijä pyrkii tekemään työn huolellisesti asiantuntijaroolinsa, lainsäädännön, menetelmien ja toimenpiteiden mukaisesti. Hän noudattaa järjestelmän ohjeistusta, johon pakottaa yhä useammin se, että asiakkaat käyttävät oikeudellista tai muuta avustajaa. Työntekijä oppii tekemällä itse, osallistumalla, kuuntelemalla ja vastaamalla oikeusasteissa asiakkaan valituksiin. Suhde asiakkaaseen on etäinen.

”Ihminen oppii työssä, vasta sitten kun saat konkreettisen tapauksen, joku tällainen kinkkisempi juttu. Täytyy ruveta yrittää itse... Haasteita tulee. Lakitietoa on tullut enemmän, asiakkaat on tullut hankalamiksi, ... Myös asiakas opettaa kun asiakas valittaa valitusportaisiin. ...konsultoidaan toisia (sosiaalityöntekijöitä). Kokeillaan ...tiedän että saan apua, ei tarvi itse pähkäillä. Lakimies voi hoitaa vaativat tapaukset, en ole kvasilakimies. Veden kestävä juttu.”

Toisin kuin kunnan hallintotyöntekijät sosiaalityöntekijä liittyy työssä oppimisensa asiakkaiden monenkirjavan elämän näkemiseen ja ymmärtämiseen. Työntekijä rakentaa siltaa normaalielämään. Kilpatrickin, Fieldin ja Falkin (2001) mukaan sosiaalisen pääoman muodostumisessa tärkeä tekijä on sillan rakentaminen eri yhteiskuntaryhmien välillä, sillä ilman sitä sosiaalinen pääoma ei toimi yhteisön eduksi. Sillan rakentajina toimivat välittäjät, jotka ovat edellytys sosiaalisen pääoman syntymiselle. He ovat ihmisiä, jotka puhuvat yhteisön sisäistä kieltä, mutta myös ulkopuolista. Sillanrakentaminen on suhteen rakentamista eri osapuolten välille.

"Mun mielestä sosiaalityön olemus tulee, ainakin ne reunakohdat näistä riipaisevista tilanteista... Mitä kaikkea hirveitä ihmiset joutuu kestään, miltä ihmisten elämä näyttää täältä päin katsottuna, mitä kaikkea hirveää ihmisten pitää kestää, minkälaisissa pirunlaisissa tilanteissa niitten pitää räpeltää ja kuinka pirullisista lapsuksista pitää yrittää elämää hallita, mitä kaikkea hirveää on kestämistä ja silti vaaditaan täyttää, kuinka kylmiä nämä hallintoihmiset, joille ei ole elämässä kovin kauheita tapahtunut, saattaa puhua näistä samoista ihmisistä,...Ääretön kylmyys, ääretön kauheus, mitä elämä tuottaa. Elämä on hirmusen, oikein kiihdyttävän kirjavaa."

Johtopäätökset

Sosiaalityön oppimisen mallit erottaa toisistaan suhteen laatu. Suhdetiedollisesti painottunut työssä oppimisen malli koskettaa työntekijää henkilökohdaisesti, kun hän reflektoi arvojaan ja elämäänsä asiakassuhteen kohdatessa vastoinkäymisiä. Reflektointi saattaa muuttaa minäkäsitystä ja peruskoulutuksessa opittua ammatillista orientaatiota. Usko sosiaalityöhön on koetteella usein, mutta sitoutuminen ammatin missioon, esimerkiksi heikompiensaisten puolustamiseen, auttaa pääsemään vaikeiden asioiden yli. Taitotiedollisesti painottunut työntekijä suhtautuu asiakkaaseen etäisemmin, jolloin suhde ei tule niin voimakkaasti itsereflektion kohteeksi. Ryhmistä osallistujat toteavat, että asioiden käsittely ryhmissä on *"vaan syventynyt"*.

"Ollaan koettu, että alusta asti, että tää on semmonen tärkeä asia", "kaikki on tullu ihan tosissaan", "ollaan opittu toisistamme uutta matkan varrella, täällä oltu pitemmän aikaa niin varmaan me ollaan pysytetty pikkusen syvemmälle itteemme menemään tässä ja antamaan sitä ulospäin"

Intensiivisyys asioiden käsittelyyn tulee palautteiden avulla ja asioiden reflektiivisestä henkilökohtaistamisesta (ks. myös Metteri 2003a 165–169; Metteri 2003b, 92–103). Asioihin ja ihmisiin muodostunut suhde voi koetella

ammatti-identiteettiä ja kyseenalaistaa ammatillisia työ- ja valtakäytäntöjä (Archer 2003). Suhdetiedon mallissa korostuu myös konatiivinen tieto, johon liittyy määrätietoinen toiminta.

Kun sosiaalityöntekijät itse määrittelevät työssä oppimisen lähdettä, suhdetiedon merkitys painottuu verrattuna taitotietoon ja propositionaaliseen tietoon. Suhdetieto on tärkein tiedonmuodostusta ja oppimista ohjaava tiedon laji. Tieto syntyy suhteesta merkityksellisiin asioihin tai ihmisiin. Burnard (1991, 21–22) kuvaa suhdetiedon olevan seurausta reflektiivisestä itsensä ”likoon laittamisesta”. Suhdetieto on suora kosketus asioihin ja ihmisiin. Sillä on yhteys minäkäsityksen muotoutumiseen. Suhdetieto lisää henkilökohtaista tehokkuutta. Sen edellytys on, että henkilö käyttää aikaa reflektointiin ja saa palautetta muilta ihmisiltä.

Edellä esitetystä kuviossa 2 suhdetieto on selvyiden ja tärkeytensä vuoksi paikallistettu omana lajinaan subjektiivisen tiedon alueelle yhdessä kehoallistetun ja käsitteellistetyn tiedon kanssa osana eksperimentaalista kokemustietoa. Todellisuudessa suhdetieto sisältyy subjektiiviseen kehoallistettuun ja käsitteellistettyyn tietoon ja myös vain osittain subjektiiviseen kulttuuristettuun yhteisölliseen tietoon. Koska suhdetieto muodostuu henkilökohtaisen suhteen muodostumisen kautta, myös objektiiviseen kooditettuun ja ankkuroituun tietoon syntyy suhdetiedon elementti sitoutumisen ja prosessoinnin kautta.

Suhdetieto tuo muihin tiedon lajeihin liikkeelle panevan dynamiikan. Myös Hakkarainen, Palonen, Paavola ja Lehtinen (2004) esittävät uutena tiedon muodostuksen ja oppimisen paradigmana tiedon suhdeluonteen, joka on osallistumisen ja verkostoitumisen seurauksena syntynyttä tietoa, eikä vain yksilön tietorakenteihinsa omaksumaa tietoa. Hakkarainen ym. painottavat Burnardia enemmän tiedon situationaalisuutta ja kulttuurihistoriallisesti syntyneitä työkaluja ja artefakteja. Inhimillinen, prosessimainen toiminta on ankkuroidunut sosiaalisiin ja kulttuurisiin ympäristöihin.

Jako tiedon lajeihin antaa kuvan sosiaalityön kehittymisen erilaisista elementeistä, joita tarvitaan ongelmanratkaisussa, innovatiivisessa toiminnassa ja osaamisen kehittämisessä. Tieto syntyy suhteessa tärkeisiin asioihin ja ih-

misiin. *Tiedonmuodostuksen ja oppimisen analyysiyksikkö ei ole yksilö, vaan yksilö suhteessa asioihin, muihin ihmisiin, ryhmiin ja verkostoihin.* Suhde edellyttää sitoutumista. Tieto muuntuu prosessin aikana.

Suhdetyötä painottavat sosiaalityöntekijät pitävät reflektiota työssä oppimisen lähteenä. Oppiminen edellyttää sitoutumista työhön, palautetta siitä, ristiriitojen tunnistamista ja niiden reflektointia. Suhdetieto tuo tiedonmuodostukseen ja oppimiseen paradigman, jossa kyse ei ole yksilön omaksumasta tietorakenteesta vaan siitä, että hän muodostaa laadullisen suhteen materiaalliseen ja sosiaaliseen ympäristöönsä. Se on myös pohja yhteisöissä ja verkostoissa tapahtuvaan oppimiseen, tiedonmuodostukseen ja sosiaalisen pääoman rakentumiseen.

Lähteet

- Archer, M. 2003. *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: University Press.
- Blackler, F. 1995. Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation. *Organization Studies* 16, 6, 1021–1046.
- Burnard, P. 1991. *Experiential Learning in Action*. Avebury. Newcastle upon Tyne: Athenaeum Press Ltd.
- Collins, H. 1993. The Structure of Knowledge. *Social Research* 60, 95–116.
- Cook, S.D. & Brown S.J. 1999. Bridging epistemologies: the generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. *Organization Science* 10, 4, 381–400.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määrittelyt. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 86–102.
- Fook, J., Ryan, M. & Hawkins, L. 2000. *Professional Expertise. Practice, theory and education for working in uncertainty*. London: Whiting & Birch Ltd.
- Grayson, L. 2003. Social care knowledge: “a fit for purpose” classification. ESRC UK Centre for Evidence Based Policy and Practice: Working Paper 14. Queen Mary. University of London. Website: <http://www.evidencenetwork.org/Documents/wp14.pdf>. Luettu 9.11.2003.

- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. Communities of Networked Expertise. Professional and Educational Perspectives. Earli. Oxford: Elsevier Ltd.
- Juhila, K. 2000. Sosiaalityön luokittelu ja ohjeistaminen – ristiriidassa refleksiivisyyden kanssa? Janus 8, 2, 150–163.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WSOY.
- Karvinen, S. 1993. Reflektiivinen ammatillisuus sosiaalityössä. Teoksessa R. Granfelt, H. Jokiranta, S. Karvinen, A-L. Matthies & A. Pohjola Monisärmäinen sosiaalityö. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto, 17–51.
- Karvinen, S. 1996. Sosiaalityön ammatillisuus modernista professionaalisuudesta reflektiiviseen asiantuntijuuteen. Akateeminen väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 34. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Kilpatrick, S., Field, J. & Falk, I. 2001. Social Capital: An analytical tool for exploring lifelong learning and community development. Discussion Paper D13/2001. CRLRA Discussion Paper Series ISSN 1440-480X. University of Tasmania. Website: <http://www.CRLRA.utas.edu.au>. Luettu 1.5.2003.
- Laiho, K. & Ritala-Koskinen, A. 2003. Lastensuojelu osaamiskeskuksen pilottina – Osaava lastensuojelu -projektin loppuraportti. Pikassos Oy. Raportteja 1/2003.
- Laki sosiaalialan osaamiskeskustoiminnasta, 13.12.2001.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Tiedon verkostoituminen – haaste asiantuntijuudelle. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 103–121.
- Metteri, A. 2003a. Osallistava toimintatutkimus kansalaiskeskeisen kehittämisen menetelmänä. Luottamus, vastavuoroisuus ja verkostot. Teoksessa A. Metteri (toim.) Asiakkaan ääntä kuunnellen. Kitkakohdista kehittämis ehdotuksiin. Helsinki: Edita, 156–175.
- Metteri, A. 2003b. Kohtaamiset kansalaisen ja palvelujärjestelmän suhteissa. Luottamuksen rakentumisen näkökulma. Teoksessa A. Metteri (toim.) Syntyykö luottamusta? Sairastaminen, kansalainen ja palvelujärjestelmä. Helsinki: Edita, 92–103.
- Mutka, U. 1998. Sosiaalityön neljäs käänne. Asiantuntijuuden mahdollisuudet vahvan hyvinvointivaltion jälkeen. Jyväskylä: SoPhi.
- Mäntysaari, M. 2001. Sosiaalityö tutkimuksena, koulutuksena ja ammattikäytäntönä. Virkaanastujaisesityelmä 21.11.2001 Jyväskylän yliopiston sosiaalityön professorin virkaan. Verkko-osoite: <http://www.jyu.fi/yhtfi/VIRKAANA.PDF>. Luettu 28.3.2004.

- Niiniluoto, I. 1997. Johdatus tieteenfilosofiaan: käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. 2000. SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning* 33, 5–34. Elsevier Science Ltd.
- Pawson, R. 2003. Social care knowledge: SCIE-like “typologies”. ESRC UK Centre for Evidence Based Policy and Practice: Working Paper 13. Queen Mary. University of London. Website: <http://www.evidencenetwork.org/Documents/wp13.pdf>. Luettu 9.11.2003.
- Poikela, E. 2002. Osaamisen arviointi. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press, 229–245.
- Poikela, E. 2003. Opetustyö tieto- ja oppimisympäristönä – oppimisen ja osaamisen arviointi. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampere University Press, 77–99.
- Poikela, E. & Poikela, S. 2003. Tieto ja osaaminen oppimisen lähtökohtana ja tavoitteena. Teoksessa E. Poikela (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampere University Press, 55–74.
- Rissanen, R. 2003. Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenologisia näkökulmia tradenomin työhön. *Acta Universitatis Tamperensis* 970. Tampere: Tampere University Press.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- Satka, M. 1995. Making Social Citizenship. Conceptual Practices from the Finnish Poor Law to Professional Social Work. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: SoPhi.
- Satka, M. 1999. Tasavertaistuvaa tiedontuotantoa kohti? *Janus* 7, 4, 373–378.
- Satka, M. 2000. Myöhäismodernin haasteet ja sosiaalityön ammatillinen erikoistumiskoulutus. *Janus* 8, 2, 182–197.
- Sosiaalihuollon erityisosaamisen turvaaminen. Sosiaalihuollon erityisosaamista selvittäneen työryhmän muistio 1997:4. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Sosiaalialan osaamiskeskus. Opetussosiaalikeskustyöryhmän muistio. Työryhmämuistio 2000:24. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 264–266.
- Venkula, J. 2003. Tiedon suhde toimintaan. Tieteellisen toiminnan ulottuvuuksia I. Helsinki: Yliopistopaino.
- Wenger, E. 1998. Communities of Practice: Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

II

SOSIAALISEN PÄÄOMAN
RAKENTAMINEN TYÖYHTEISÖSSÄ

Helena Rajakaltio

SOSIAALISEN PÄÄOMAN KEHKEYTYMISEN EHDOT KOULUYHTEISÖSSÄ

Tiivistelmä

Käsittelen artikkelissani kehittämisprosessia kahdessa isossa yhtenäiskoulussa. Kehittämishankkeen tavoitteena oli löytää uusia toimintatapoja kahtia jakautuneen koulun toimintakulttuurin yhtenäistämiseksi. Kehittämistyössä kävi ilmi kuinka koulusta puuttuvat sosiaalista pääomaa tuottavat rakenteet, ja kuinka koulun pedagogisessa johtamisessa on puutteita. Kehittämisprosessin tuloksena koulussa tapahtui toimintakulttuurinen muutos, jossa siirryttiin perinteisestä yksilökeskeisestä työkulttuurista yhteistyötä rakentavaan kulttuuriin. Opettajien tiimeissä tai oppivissa ryhmissä, kuten niitä tässä nimittän, nojaututaan jaettuun asiantuntijuuteen. Ryhmät muodostivat rakenteen, joka mahdollistaa sosiaalisen pääoman tuottamisen koulussa. Se oli vuorostaan omiaan kehittämään pedagogista johtamista osana opettajan työtä. Kommunikatiivinen kehittämisprosessi avasi eri toimijoiden välistä dialogia ja auttoi löytämään yhtenäisyyttä edistäviä toimintatapoja ja sosiaalista pääomaa muodostavia rakenteita.

Johdanto

Suomalainen koulujärjestelmä on läpikäynyt mullistavia uudistuksia viimeisten vuosikymmenten aikana. Nyt vireillä olevan perusopetuksen yhtenäistämisprosessin tavoitteena on yhtenäistää peruskoulu oppimisympäristönä. Jako ala-asteisiin ja yläasteisiin ei perustunut mihinkään pedagogiseen tai kasvatukselliseen näkemykseen, vaan se oli ehkä pikemmin koulutus- ja järjestöpoliittinen ratkaisu, kuten niin monet muutkin koulutusuudistukset (Ahonen 2003). Luokka- ja aineopettajajärjestelmien toisistaan eroavat piirteet ovat leimanneet peruskoulun työkulttuuria ja oppimisympäristöä, mikä on vaikeuttanut peruskoulun kokonaisvaltaista kehittämistä. Yhtenäisen perusopetuksen uudistus haastaa kouluja kehittämään myös toimintakulttuuriaan ja asettaa opettajuuden uudelleen arvioinnin kohteeksi.

Artikkelissa käytetty aineisto perustuu kahteen laajaan peruskoulun kolme vuotta kestäneeseen toimintatutkimukselliseen kehittämishankkeeseen. Hankkeeseen osallistui kaksi isoa koulua (luokat 1–9), joissa molemmissa on opettajia noin 60, eri ammattialojen työntekijöitä noin 10 ja oppilaita noin 700. Kyseisessä kehittämishankkeessa asetettiin tavoitteeksi uusien toimintatapojen kehittäminen, mikä rakentaisi yhtenäisyyttä kahtia jakautuneen toimintakulttuurin sijaan ja tukisi paremmin koulun perustehtävän toteutumista oppilaiden oppimisen ja kasvatuksen kannalta. Kehittämistyössä etsittiin koulun yhteisöllisyyttä lujittavaa yhteistä kasvatuslinjaa ja pedagogisia tavoitteita sekä kehitettiin näiden tavoitteiden toteutumista palvelevaa koulun johtamista.

Kehittämisessä törmättiin koulun perinteiseen yksintoimimisen työkuultuuriin, joka perustuu opettajan työn autonomiaan. Se ei vastaa yhteistyön ja yhteisöllisyyden tarpeisiin, jotka syntyvät muutospaineista. Koulusta puuttuivat sosiaalista yhteenliittymistä tukevat rakenteet, mikä vaikeutti kouluorganisaation kehittymiselle tärkeän jaetun asiantuntijuuden syntymistä (Hargreaves 1994). Perinteinen toimintakulttuuri ei tarjonnut maaperää sosiaalisen pääoman muodostumiselle, jonka vaikutuksesta opettajat ja muiden ammattiryhmien työntekijät kiinnittyisivät paremmin koulu yhteisöön.

Kehittämistä varten ei ollut yhteistä foorumia. Vuoropuhelua mahdollistavien rakenteiden luominen osoittautui hyvin haasteelliseksi tehtäväksi, koska opettajien yhteisen ajan löytäminen koulun arjesta on kiven alla. Koulun johtamisen agendalla olivat lähinnä hallinnolliset kysymykset. Koulun perustehtävää tukeva pedagoginen johtaminen jäi yksittäisten opettajien varaan.

Artikkelissani käsittelen sitä, millä edellytyksillä sosiaalista pääomaa synnyttävät toimintatapojen muutokset ja niitä tukevat rakenteet mahdollistuvat koulussa. Mitkä tekijät niitä edistävät ja toisaalta, mitkä tekijät vaikeuttavat tai estävät niiden muodostumista? Miten johtamista koulussa voidaan kehittää niin, että se palvelee uuden toimintakulttuurin syntymistä ja koulun pedagogista kehittämistä? Millä tavalla tiimimäinen työskentely vahvistaa pedagogista kehittämistä?

Koulun erityisyys ja koulun johtaminen

Työelämässä tapahtuneet käänteentekevät muutokset viimeisten kahden vuosikymmenen aikana kohti postmodernia tietoyhteiskuntaa nopean teknologisoitumisen ja globalisoitumisen myötä heijastuvat koulumaailmaan. Työorganisaatioiden tasolla kehitys on merkinnyt muun muassa keskitetysti ohjattujen ja funktionaalisesti organisoitujen rakenteiden purkamista ja siirtymistä prosessien suuntaiseen organisaatioon. Julkisella sektorilla on siirrytty normiohjauksesta tulosohjaukseen. Sen seurauksena koulutuksen ohjausjärjestelmässä päätösvaltaa on hajautettu. Kunnilla on koulutuspalveluiden organisointia koskeva päätösvalta. Sitä on delegoitu kouluihin, joissa se on perinteisen koulun johtamistavan mukaan keskitetty juridisen vallan omaavalle rehtorille.

Koulun päätösvalan hajauttaminen sisälsi vaatimuksen koulutuksen tulosvastuullisuudesta. Taustalla oli käsitys jonka mukaan julkinen sektori oli tehotonta ja tuhlassi liikaa yhteiskunnan varoja. Uusmanagerialistinen ohjausjärjestelmä (New Public Management, NPM) merkitsi julkiselle sekto-

rille oven avaamista markkinavoimille. Sillä on ollut monenlaisia seurauksia suomalaisen koulutusjärjestelmään. 90-luvulla yrityselämä nousi koulutuspoliittiseksi vaikuttajaksi ja koulun sivistystehtävä nähtiin entistä enemmän välineellisenä arvona talouskasvua varten. Koulut alistettiin vertailevalle tulostamiseksi ja ne joutuvat entistä enemmän kilpailemaan oppilaista. New Public Management näkyy myös kielenkäytössä, jossa liike-elämästä peräisin olevat käsitteet ovat korvanneet koulutusalan sanastoa. Kouluista on tullut palvelujen tuottajia, vanhemmista ja oppilaista asiakkaita. (Ahonen 2003; Ojala 2003.) (Koulutuksen arviointijärjestelmän kehittämisestä enemmän Mari Rakköläisen artikkelissa tässä teoksessa.)

Managerialismi sopii kuitenkin huonosti kouluun, joka on ihmissuhdetyötä ja jonka perustehtävä liittyy inhimilliseen kasvuun ja vuorovaikutuksessa syntyviin kasvatuksellisiin kokemuksiin ("educative experiences", Dewey 1965). Kasvatukselliset kokemukset toimivat tiedonrakentajina ja auttavat meitä jäsentämään asioita niin älyllisesti kuin emotionaalisestikin. Inhimilliseen toimintaan liittyy kuitenkin aina epävarmuustekijöitä ja ennakoinnattomuutta. Deweyn mukaan jokainen kokemus on liikkeelle paneva voima, jota voidaan arvottaa vain sen mukaan mihin suuntaan se vie.

Muihin yhteiskunnallisiin instituutioihin verrattuna koulun erityisyys ilmenee sen kasvuun, oppimiseen ja muutokseen liittyvissä ominaispiirteissä. Koulun perustehtävä on tukea oppilaita oppimaan ja auttaa heitä kasvamaan tiettyjen päämäärien suuntaisesti. Tehtävän täyttäminen vaatii dynaamista oppimisympäristöä, jossa myös jokainen opettaja on jatkuvan tietovirran, muutoksen ja kasvun kanssa vuorovaikutuksessa. Opettajien ja rehtorien on asetettava jatkuvan arvioinnin kohteeksi se, millaisia kasvatuksellisia kokemuksia koulu tarjoaa ja mihin koulutoiminnassa pyritään.

Opettajan työtä ohjaa pikemmin käytännön etiikka ("the ethic of practicality", Hargreaves 1994) kuin mikään tietty teoria tai strategia. Se ilmenee esimerkiksi opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä, kun kouluun yritetään syöttää uutta oppimiskäsitystä tai uusia opetusmenetelmiä. Kysymys siitä, palveleeko uusi oppimiskäsitys käytäntöä, tai onko uusi menetelmä käytännöllinen, on paljon laajempi kuin se, että toimiiko se. On kysyttävä myös,

sopiiko se toimintaympäristöön ja kyseisen opettajan toimintatapaan, onko se sopusoinnussa opettajien tulkitsemien tavoitteiden kanssa, ja edistääkö se heidän opetuksellisia intressejään. Juuri tähän käytännön kompleksisuuteen Dewey (1965) viittaa luonnehtiessaan opetustyötä ”intelligent acitivity” -käsitteen avulla.

Opettajan professionaalisuuden perustana on autonomia ja opettajan ammattitaitoon kuuluu kyky valita, mikä toimii ja mikä ei toimi kyseisen opettajan kohdalla kyseisessä tilanteessa (Hargreaves 1994; Goodson 1998). Mikään teoria tai strategia ei voi täysin tavoittaa käytäntöä, vaan todellisen tilanteen arvioiminen ja sen mukaan toimiminen jää aina yksittäisen opettajan harkinnan varaan. Koulun ja opetuksen kehittäminen edellyttää opettajalta oppijana olemista, mikä tarkoittaa professionaalista oppimista, joka mahdollistuu parhaiten yhteistyölle rakentuvassa työkuulttuurissa. Hyvin toimivien ja menestyvien koulujen johtajat panostavatkin inhimilliseen luovuuteen, jotta koulu voisi kehittyä. Tällaisten koulujen rehtorit ovat herkistyneet kuulemaan opettajien kehittymistarpeita (”learning needs”, Sergiovanni 1992).

Koulun erityistehtävä yhteiskunnallisena instituutiona liittyy elämän ja kulttuurin jatkuvuuden ylläpitämiseen. Siinä mielessä koululla on moraalinen tavoite. Kouluun sijoitetaan paljon odotuksia ja paineita, koska se on vahvasti tulevaisuuteen vaikuttava instituutio, jonka erilaiset poliittiset tahot asettavat yhteiskunnallisen tehtävän nimissä koulutuspolitiikan ristipaineiden näyttämölle. Uhkana on, että kulloisenkin poliittisen korrektiuden määrittämät koulutuspoliittiset intressit tai markkinavoimien impulssit ohjaavat koulua enemmän kuin pedagogiset näkemykset. On tärkeää tiedostaa, että koulutukseen ja kasvatukseen sisältyy aina myös poliittinen elementti. (Autio et al. 2004.) Koulua on johdettava pedagogisesti sisältäpäin, mikä edellyttää yhteiskunnan tilaa tiedostavaa ja analysoivaa johtajuutta. Se merkitsee myös sitä, että koulun johtaminen ei voi olla substanssista irrotettu managerialistinen tehtävä. Koulun johtamista paljon tutkinut Leithwood toteaa, ettei johtamista voida erottaa toimintakontekstista, jossa sitä harjoitetaan. Koulutus on riippuvainen monista seikoista, kuten sosiaalisen organisaation luonteesta,

substanssista, asetetuista tavoitteista ja osallistuvista yksilöistä (Leithwood 2005).

Asiantuntijaorganisaatioissa, kuten kouluissa, johtamista on vaikea erottaa muusta toiminnasta. Jokainen toteuttaa tavallaan johtamista, koska jokainen on vastuussa jostakin alueesta tai asiasta (Eriksen 2001). Koulussa jokainen opettaja on sekä itsensä että oppilasryhmänsä johtaja. Siten rehtori on johtajien johtaja ("leader of leaders") ja toimii heidän kanssaan yhteisen perustehtävän hyväksi (Day 1995). Koulun menestystekijöihin ja tehokkuuteen ("school effectiveness") liittyvissä tutkimuksissa, on voitu osoittaa, että koulun johtajan, rehtorin onnistuminen työssään heijastuu opettajien kautta oppilaisiin. Pedagogisesti hyvin johdettu koulu vaikuttaa oppilaiden koulumenestykseen (esim. Reynolds ym. 1996; Käräng 1997).

Haastavaksi uudeksi paradigmaksi koulun johtamisessa Leithwood ja Jantzi (2005) esittävät transformatiivisen johtamisen. Organisaation omaan uudistumiskykyyn nojautuvassa johtamisen teoriassa tarkastellaan johtajuutta ja sen suhdetta organisaatiokulttuuriin transformatiivisena voimana. Johtajuuden avulla voidaan muuttaa kyseessä olevan organisaation kulttuuria; sen toimintaa ja sosiaalisia prosesseja haluttuun suuntaan. Keskeistä johtamisessa on yhteistyön organisoiminen ja innovatiivisen hengen luominen. Transformatiivisessa johtamisessa painotetaan toimivien vuorovaikutussuhteiden luomista ja luottamuksen rakentamista. Kehittäminen perustuu luottamukseen siihen, että organisaatio kykenee itse uudistumaan työntekijöiden kehittämishalukkuuden vaikutuksesta (Hopkins 1994; Leithwood 1992; 2005). Vuorovaikutteinen ja osallistava johtaminen edellyttää keskitetystä vallasta luopumista. Tutkimustulosten mukaan osallistava johtaminen on osoittautunut menestykselliseksi sekä julkisella että yksityisellä sektorilla. Johtajan menestyminen työssä liittyykin usein siihen, miten sujuvaa yhteistyötä hän kykenee luomaan alaistensa kanssa. (Eriksen 2001; Nonaka & Takeuchi 1999.)

Käytännössä rehtori törmää opettajien yksilökeskeiseen työkulttuuriin. Johtajana hänellä on rajalliset mahdollisuudet delegoida tehtäviään omaa työtään johtaville opettajille. Koulun yhteisten tehtävien hoitamista varten

rehtori voi ainoastaan palkata opettajia virkaehtosopimuksen mukaisesti erilistehtäviin. Rehtori vastaa koulun toiminnasta kokonaisuudessaan ja hän huolehtii siitä, että koulu on hyvin toimiva sekä työyhteisönä että oppimisympäristönä. Koulua ja rehtoria ei pidä kuitenkaan jättää yksin kehittämissaasteiden luomien paineiden keskelle.

Koulun kehittymiseen vaikuttaa merkittävästi koulutuksen järjestämisestä päättävien tahojen suhtautuminen kouluun. Myönteiset vaikutukset syntyvät koulutuksen järjestäjän aktiivisesta ja vuorovaikutteisesta suhtautumisesta kouluihin. (Huberman & Miles 1984; McLaughlin 1991). Strategisen ohjauksen täytyy tukea yksittäisistä kouluista kumpuavia kehittämissyrkimyksiä. Aidossa vertikaalisessa yhteistoiminnassa yhdistyvät ylhäältä suuntautuva strateginen kehittäminen alhaalta työyhteisöstä lähtevään kehittämiseen.

Kyseessä olevassa koulutoimen kehittämishankkeessa näkyi, kuinka hallinnoimisen kulttuuri elää kunnallisessa strategisessa johtamisessa. Delegoinnista huolimatta yksisuuntaisesta ohjaamisesta ei haluta luopua. Paradigmaattinen kiilu näkyi strategisen dialogin puuttumisena opetustoimen päättäjien, virkamiesten ja koulujen henkilöstön väliltä. Rehtorit ja opettajat kokivat kunnan koulutuspoliittiset kehittämissstrategiat etäisiksi ja paperinmakuisiksi, eivätkä koulun toimintaa tukeviksi, eivätkä omien kehittämistoiveittensa suuntaisiksi. Koulutoimen kehittämissstrategiat ja koulujen työyhteisöjen sisältä lähtevä kehittäminen eivät kohdanneet. Strategisesta johtamisesta tuntui puuttuvan luottamus opettajiin ammattilaisina, mikä ilmeni muun muassa siinä, ettei strategioissa huomioitu opettajien näkemyksiä. (Bottery 2004). Yhteiset kehittämistilaisuudet avasivat kuitenkin vuoropuhelua.

”Täytyy olla vedenpitävä juttu, jos sinne (kouluvirastoon) menee, jota voi puolustella. Ei sinne voi mennä tukea hakemaan. On täysin järjestön juopa opetustyötä tekevät vastaan hallinto, joka tuottaa opetuspalvelut.” (opettaja, 2003)

Viimeaikaisissa kasvatustieteellisissä johtamistutkimuksissa on siirrytty pois rationaalisesta ja ennakkoivasta strategisen suunnittelun käsitteestä kohti prosessiohjautuvaa strategiaa, jonka tavoitteena on luoda kouluun kestävää johtajuutta ("sustainable leadership", Hargreaves 2005). Johtajuus ei ole kytkeyty niinkään yksilöön, vaan organisaation prosesseihin ja systeemiin, oppimisen syvärakenteisiin koulussa. Johtajuus palvelee koulua dynaamisena, jatkuvasti kehittyvänä, yksilöä tukevana ja kestäväen kehityksen omaksuneena instituutiona. Koulun kehittäminen ei ole yhden enemmän tai vähemmän karismaattisen johtajan varassa, vaan nojautuu organisaation kulttuuriin.

Opettajien työkuultuuri

Työelämän organisaatiotutkimuksissa on voitu osoittaa, että työelämän laadun ja tuloksellisuuden välillä on keskinäissidos (Lawler 1987). Sen perusteella voidaan todeta, mitä paremmin koulu toimii työyhteisönä, sitä enemmän opettajilla on voimavaroja keskittyä työn tekemiseen ja kehittämiseen. Se kävi ilmi myös koulujen pitkäkestoissa kehittämishankkeissa (Rajakaltio 1999). Koulussa tapahtuu rinnakkaisprosesseja. Se, miten hyvin koulu toimii opettajien ja muiden ammattiryhmien työyhteisönä ja oppimisympäristönä, heijastuu oppilaiden oppimisympäristöön (Rosenholz 1984).

Opettajien työorientaatio on perinteisesti yksilökeskeinen ja asettaa suuria haasteita johtamiselle. Hargreaves (1994) on kuvannut erilaisia opettajien työkuultuureja, joista hän erottaa neljä päätyyppiä: 1) yksilökeskeinen, 2) balcanisoitu, 3) pakotetusti kollegiaalinen ja 4) yhteistyökeskeinen. Koulussa vallitseva opettajakulttuuri vaikuttaa voimakkaasti myös koulun johtamiseen. Toisaalta se on myös seurausta johtamisesta.

Yksilökeskeiselle työkuultuurille on ominaista, että jokainen opettaja hoitaa opetuksensa parhaalla katsomallaan tavalla. Opettajat toimivat yksin luokkahuoneissaan, eivätkä saa palautetta työstään kollegoiltaan. Opettajuuneen sosiaalinen funktio kompensoi opettajan työn yksinäisyyttä ja vastaa opettajan sosiaaliseen tilaukseen. Siellä vaihdetaan kokemuksia yk-

sittäisistä oppilaista ja luokkahuonetilanteista, jaetaan ideoita ja materiaalia, mutta syvällisempää pedagogista keskustelua työstä ei käydä.

Balkanisoidussa työkuultuurissa yhteistyö opettajien muodostamissa pienryhmissä rikkoo yksilökeskeisiä työkuvioita. Ryhmien sisäinen kiinteys perustuu ryhmän yhteisiin intresseihin, joita pitää puolustaa muita ryhmiä vastaan. Tällaisia ovat aineryhmät, jotka käyvät keskinäistä kilpailua resursseista. Konfliktiherkkyttä lisää se, että aineryhmien välillä vallitsee yleensä hierarkkinen järjestys.

Pakotetusti kollegiaalista kulttuuria säätelevät normit ja säännöt siitä, kuinka yhteistyötä koulussa pitää tehdä. Koulun johto pyrkii vahvistamaan koulun muutosvoimaa ja lisäämään yhteistyötä yksilökeskeisyyden sijaan. Johto päättää esimerkiksi yhteisistä lukujärjestykseen sidotuista kokousajoista, yhteisistä käsiteltävistä asioista ja yhteisistä tapahtumista. Parhaassa tapauksessa se voi toimia siirtymävaiheena työkuultuuriin, jonka perustana ovat opettajien itsensä kokemat yhteistyötarpeet. Pahimmassa tapauksessa ylhäältä ohjattu ja säädelty yhteistyö voi merkitä kuoliniskua aiemmin spontaanisti virinneisiin yhteistyökuvioiden. Ongelmana voi olla se, että opettajat eivät koe itsensä osallisina muutokseen, vaan noudattavat vain velvollisuudentuntoisesti sääntöjä istumalla kokouksissa, mutta ovat henkisesti osallistumatta.

Yhteistyökuulttuuri perustuu opettajien omaan aloitteellisuuteen opetuksen kehittämistä ja he johtavat itse kehittämisprosesseja. Yhteistyösuhteet perustuvat koettuun tarpeeseen kehittää opettajuutta ja opetusta. Pakotetusti toteutetusta kollegiaalisuudesta poiketen, yhteistyökuulttuurissa yhteistyö ei ole paikkaan ja aikaan sidottua, vaan se on työprosessia yhteen sitova periaate, joka rakentuu opettajien väliselle vuorovaikutukselle. Hargreavesin (emt.) mukaan yhteistyökuulttuuri on koulussa melko harvinainen, se ilmenee kuitenkin enemmän ala-asteilla kuin muilla kouluasteilla. Balkanisoitu työkuulttuuri on sitä vastoin tyypillinen sekä yläasteilla että lukioissa.

Fullanin (1991) mukaan koulun kehittymistä, ongelmanratkaisukykyä ja uudistumista palvelee parhaiten yhteistyökuulttuuri, jossa yhteistyötä tehdään niin opettajien kuin opettajien ja koulun johdon välillä. Sille on ominaista,

että opettajat ja koulun johto puhuvat keskenään opetukseen liittyvistä asioista, eivätkä niinkään oppilas- ja perhesuhteista tai yhteiskunnan kasvavista vaatimuksista koulua kohtaan. Yhteistyökulttuurissa opettajat valmistavat yhdessä oppimateriaaleja, ratkovat yhdessä opetukseen liittyviä ongelmia, havainnoivat toistensa opetusta ja antavat toisilleen palautetta opetuksen kehittämismahdollisuuksista. Koulu toimii oppivan organisaation tavoin (Senge 1990), mikä mahdollistaa opettajien ja koulun johdon ammatillisen kasvun.

Koululle on perinteisenä organisaationa leimallista se, että yksittäisen opettajan ja työyhteisön välillä vallitsee löyhä sidonnaisuus. Yksin työskentely vaikeuttaa oman työn ja työyhteisön välisen yhteyden hahmottamisen. Opettajien ja rehtorin välillä on hiljainen sopimus, jonka mukaan opettajat kunnioittavat rehtorin johtajuutta niin kauan kuin hän on puuttumatta heidän reviiriinsä eli opetukseen (Berg 2003). Opetus- ja kasvatustyön johtaminen, eli pedagoginen johtaminen, on opettajien yhteinen tehtävä, mutta rajautuu yksilökeskeisessä työkulttuurissa opettajan toimintaan luokkahuoneessa. Opetussuunnitelma muodostaa opettajien yhteisen käsikirjan, jonka tehtävänä on ohjata opetus- ja kasvatustyötä. Opetussuunnitelman yleisen osan teksteihin liittyy kuitenkin paljon retoriikkaa, jota on vaikea siirtää käytännön toimintaa ohjaaviksi periaatteiksi (Simola 2002). Se vaikeuttaa opetus- ja kasvatustyön kehittämisen ja arvioimisen.

Opettajat joutuvat kohtaamaan ja ratkaisemaan yhä monimutkaisempia ja avoimesti määriteltyjä ongelmia työssään. Se tuo siihen erilaisia ristipaineita. Autonomian perinteeseen tukeutuva yksilökeskeinen työorientaatio asettaa opettajan ylikuormitukselle alttiiksi (Sahlberg 1996). Monitasoisten asioiden ymmärtäminen ja hallinta vaativat useampaa näkökulmaa kuin mitä yksilö voi tuottaa. Siksi koulussa, kuten monilla muilla tietointensiivisillä ja ihmissuhdealoilla, niin sanotun hajautetun sosiaalisen kognition ja jaetun asiantuntijuuden merkitys kasvaa (Hargreaves 1994). Vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaidot nousevat keskeisiksi osaamisen alueiksi. Rehtorin tärkeimmäksi tehtäväksi muodostuukin sellaisten työolojen ja edellytysten luominen, jotka mahdollistavat opettajien yhdessä toimimisen.

Opettajan työ on voimakkaasti muuttumassa, työtehtävät laajenevat ja niiden määrittäminen ja rajaaminen ovat omiaan synnyttämään kitkaa. Opettajan rooli on asetettu uuteen valoon, ei vähiten siksi, että tietoyhteiskunta ja media ovat jo pitkään horjuttaneet koulun valta-asemaa oppilaiden tärkeimpänä tiedon muokkaajana ja oppimisympäristönä. Vuorovaikutus oppilaiden kanssa vaatii opettajilta erilaista persoonallista työtettä kuin aikaisemmin, kuuliaisuuskulttuurissa opettajalla oli vankkumaton auktoriteetti-asema. Nyt opettajan täytyy lunastaa auktoriteettiasemansa aina uudelleen oman persoonallisuutensa ja ammattitaitonsa avulla.

Yhtenäinen peruskoulu asettaa opettajuuden uudelleen arvioinnin kohteeksi. Opettajan kasvatustehtävä nousee entistä voimakkaammin esille. Pyhältö (2003) tarkastelee opettajuuden hahmottumista ihmissuhdetyönä konstruktivistisesta oppimisnäkökulmasta, jonka keskiössä ovat oppimisprosessin ohjaamisen ja mielekkäiden oppimisympäristöjen luomisen valmiudet. Koulun kehittämisen pitää palvella oppilasta, siksi on olennaista, että koulun toimintakulttuurin muutos näkyy luokahuoneessa, jossa koulun ydintoiminta tapahtuu opettajan, oppilaan ja oppisisällön välisenä vuorovaikutuksena. Avainkysymyksiä ovat opettajan yksin työskentelyn murtaminen sekä opettajan ja oppilaiden välisen suhteen muuttuminen niin, että oppilaat nähdään kouluissa toimijoina ja vaikuttajina. (McLaughlin & Talbert 1993). Kehittämishankkeessa tämän suuntainen kehitys oli havaittavissa. Oppilaat otettiin entistä enemmän mukaan koulun kehittämiseen (Rajakaltio 1999; 2000; 2004).

Yksilökeskeinen työkulttuurin ylittäminen kehittämishaasteena

Yhtenäistä peruskoulua rakentavan kehittämistyön alussa oli selvästi havaittavissa projektiväsymystä kaikenlaisia ulkopuolisia hankkeita kohtaan, koska lukuisat erilaiset projektit olivat jääneet varsinaisesta opetustyöstä irrallisik-

si. Ne eivät olleet integroituneet työtoimintaan, tai ne olivat koskeneet vain osaa opettajista. Kehittämistoiminnan onnistuminen edellytti koulun johdolta aktiivista suhtautumista ja sitoutumista kehittämistoimintaan. Opettajat kokivat tärkeäksi ja omakseen vain opetustyön ja sysäsivät vastuun muusta työstä rehtorille, suunnitteluryhmälle tai muille vastuun kantajille. Kehittämistyössä kävi ilmi, että autonomisuuttaan varjelevat opettajat kokivat herkästi kollektiivisten sopimusten rajoittavan heidän yksilöllisyyttään. Se näkyi sitoutumisen puuttumisena yhteisiin päätöksiin. Johtamisen haasteena olikin löytää yhteistoiminnalliset menettelytavat ja keinot saada aikaan kollektiivisia sopimuksia, joihin yhteisön jäsenet voisivat sitoutua. Koulun johdon sitoutumisella kehittämistyöhön ja sen edellyttämiin toimenpiteisiin olikin käänteentekevä merkitys kehittämisen onnistumiselle. Rehtorin avainasema portinvartijana oli ilmeinen, toiminnallaan hän joko avasi koulun oven muutostyön mahdollisuuksille tai sulki sen niiltä.

Koulujen toimintakulttuuria säättää asenteiden, koulutuksen ja rakenteiden lisäksi virkaehtosopimus, joka ei nykyisessä muodossaan tue yhteistoiminnallista kehittämistä. Yhteistyöhön tarvittava aika jää pitkälti hyvän tahdon ja kunkin opettajan henkilökohtaisen suostumuksen varaan. Se oli sinänsä omiaan synnyttämään ristiriitoja sitoutumisesta ja kuormittamaan työyhteisön vastuunkantajia.

"Opettajan työ muuttuu selkeästi ja koulukulttuuri muuttuu, mutta palkkausjärjestelmä ei. Työnantaja lataa odotuksia ja lisätehtäviä, mutta meille maksetaan kuitenkin opetustuntien mukaan. Vanhasta opettajuudesta ei ole mitään otettu pois." "Kokonaistyöaika on ainoa ratkaisu nykypäivänä. Tuntuu, että vanha palkkaluokilla ja ylityneillä eri asioiden korvaaminen on pimeä systeemi kaiken kaikkiaan. Nyt pari yt-tuntia viikossa ei riitä mihinkään." (opettaja, 2003)

Työyhteisön osoitteeksi monet haastattelemani opettajat mainitsivat oman luokkahuoneensa, eivätkä henkilökunnan muodostamaa yhteisöä, jota yhteinen tila, opettajahuone symboloi. Opettajahuoneeseen kohdistui ristiriitaisia odotuksia, toisaalta sen haluttiin toimivan sosiaalitalana, toisaalta työhuoneena ja kokoustilana. Kohtaamispaikkana se on kiireen leimaama, välitun-

nit merkitsevät nopeita siirtymiä tilasta toiseen. Opettajahuone muistuttaa kiireistä odotushuonetta, jossa käydään vain kääntymässä, keräämässä materiaalia ja voimia seuraavaa tuntia varten.

"Se on niin rauhaton paikka, että on parempi mennä sinne mahdollisimman harvoin. Teen työni pääasiassa luokkahuoneessa." (opettaja, haastattelu 2003)

Opettajat vaikuttavat elävän koulussa ikään kuin kaksoiselämää, työ luokkahuoneessa motivoi, mutta yhteiset asiat ja työyhteisö eivät kiinnosta. Opettajan työ ei sinänsä edellytä ammatillista yhteistyötä. Opettaja suorittaa opetustehtävänsä yksin luokkahuoneessa, joka toimii hänen yksityisalueenaan eikä sinne muilla ole pääsyä. Hargreavesin (1994) luokittelun mukaisesti kehittämiskoulujen työkuultuuria voi luonnehtia yksilökeskeiseksi ja balkanisoituneeksi. Kehittämistyö toi mukanaan pakotetusti kollegiaalisen kulttuurin piirteitä, jotka sinänsä olivat omiaan edesauttamaan yhteistyökulttuurin syntymistä.

"Sanotaan että koulu on avoin, mutta tosiasiassa se on suljettu. Kun opettaja menee luokkahuoneeseen ja panee oven kiinni, silloin sinne ei enää muilla ole asiaa." "Jokainen voi toteuttaa työnsä kenenkään kyttäämättä. Osa käyttää vapautta väärin, koska mistään ei joutu tilille." "Saa tehdä työtään rauhassa, tosin varsinaista palautetta työkavereilta ei työstä saa, enkä sitä itsekään anna." (opettajia, haastattelu 2003)

Haastatteluissa tärkeimmiksi motivaation lähteiksi opettajat mainitsivat työn autonomian ja sen toivottuna seurauksena hyvin toimivat opetustilanteet ja hyvin toimivan vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa. Rosenholz (1989) toteaa, että yksintoimiminen on kuin kaksiteräinen miekka, se tuo vapautta, mutta tekee samalla opettajan työn haavoittuvaksi. Opettajien kertomuksissa erilaisista työkokemuksista oli myös todisteita autonomian kääntöpuolista. Työn luonne yksilösuorituksena oli johtanut tilanteisiin, joissa työpaineiden kasvaessa ja vuorovaikutuksen mennessä solmuun oppilaiden kanssa,

vaikeudet oli koettu pelkkänä henkilökohtaisena epäonnistumisena. Toinen tapa selviytyä tilanteen paineista oli puolustautuminen ja oppilaiden syytely. Opettajien keskustelujen kohteena opettajainhuoneessa olivatkin yleensä yksittäiset oppilaat ja heidän perhesuhteensa, eikä niinkään itse opetustyö ja siihen liittyvät erilaiset kehittämismahdollisuudet. Fullanin (1991) mukaan tämä on tyypillistä yksilökeskeiselle työskentelylle.

"Oppilaiden käytöshäiriöt ovat vain lisääntyneet. Siinä kokee itsensä ihan voimattomaksi, kun nimittelevät, haistattelevat ja vanhemmat ovat vielä koulukielteisiä. Tulee usein miettineeksi, että onkohan väärällä alalla." (opettaja, haastattelu 2002)

Yhteiskunnalliset muutokset ja ongelmat, kuten eriarvoistuminen ja syrjäytyminen, näkyvät selvästi koulussa erilaisina oireyhtyminä. Opettaja kohtaa kasvavan joukon oppilaita, joiden moninaiset perheeseen liittyvät ongelmat heijastuvat koulutyöhön oppimis- ja käyttäytymishäiriöinä. Ongelmien kohtaaminen vaatii uudenlaista käsittelyä, joka perustuu moniammatilliseen yhteistyöhön. Se edellyttää uudenlaista osaamista ja nykyistä enemmän resurssointia. Oppilaisiin liittyvät ongelmat kuormittivatkin toisessa kehittämiskoulussa opettajia kaikista eniten. Jotkut opettajat kokivat olevansa neuvottomia ja uupumuksen partaalla murrosikäisten jatkuvan häiriökäyttäytymisen vuoksi.

"Häiriköiden ja syrjäytyneiden määrä uhkaa kasvaa koko ajan. He rasisittavat koko koulua, tunne on riittämättömyydestä ja keinottomuudesta; puhuminen ei tehoa eivätkä koulun rangaistusmahdollisuudet pure." (opettaja ja rehtori, haastattelut 2003)

Viimeisten vuosien aikana on tehty lukuisia tutkimuksia opettajien työn kuormittavuudesta ja työssä jaksamisesta (esim. Santavirta ym. 2001). Tutkimustulokset kertovat, että opettajan työssä jaksamista ja uudistumista tukevat parhaiten yhteistoiminnalliset toimintatavat sekä ammatillinen itsensä kehittäminen (Sahlberg 1996). Tämä kävi myös ilmi kyseessä olevista kehittämishankkeista.

Vuoropuhelu luottamuksen rakentajana

Miten ammatillinen kehittyminen ja uudistuminen mahdollistuvat koulussa? Miten opettajat voivat keskenään jakaa osaamistaan ja kokemuksiaan, jos vallitseva työkulttuuri on yksintoimiminen? Koulun kehittyminen edellyttää Littlen (1993) mukaan, että koulun on muututtava opettajien autonomiaan ja riippumattomuuteen perustuvasta organisaatiosta kollegiaaliseksi organisaatioksi, jossa vallitsee opettajien välinen positiivinen riippuvuussuhde sekä yhteistoiminta (Berg 2003; Hargreaves 1994). Opettajien välinen vuorovaikutus ja opettajien myönteinen suhde omaan jatkuvaan oppimiseen vaikuttavat keskeisesti koulun muutokseen. Kehittämistyössä muutoksen mahdollistamiseksi kehitettiin koulun toimintakulttuuria yhteistoiminnalliseksi opettajien itsensä asettamien kehittämistavoitteiden mukaisesti.

Viitekehyksenä kehittämishankkeessa oli kommunikatiivinen toimintatutkimus, jossa kehittämisen tärkeimpänä menetelmänä oli keskustelu. Kehittämiskohteen henkilöstö osallistui kehittämistyöhön aktiivisina toimijoina tavoitteenaan toimintatapojen muutos. (Elden & Chisholm 1993; van Beinum ym. 1993; Pålshaugen 2002.) Kommunikatiivisen kehittämisen ydin on normatiivinen malli demokraattisesta dialogista, joka on operationalisoitu tasaveroisen vuoropuhelun periaatteiksi. Niiden avulla luotiin edellytykset ideaaliselle keskustelutilanteelle. Se edellytti myös aktiivista osallistumista ja suostumista vuorovaikutukseen. Keskeistä dialogin käytössä oli ymmärryksen lisääminen käsiteltävänä olevasta asiasta. Dialogi on itsessään uutta tietoa generoiva ja se kehittää luottamukseen perustuvia prosesseja. (Gustavsen 1990).

Kehittäminen nähtiin organisaation ja yksilön oppimisprosessina. Muutostyö edellytti työyhteisöltä säännöllistä pysähtymistä ja toiminnan tutkimista yhdessä (Argyris 1978). Organisaation kulttuuri on hidas muuttumaan, sitä säättävät arvot, normit ja käytänteet ovat juurtuneet syvälle toimintakulttuuriin. Organisaatioissa, ei vähiten kouluissa, eletään mieluummin vallitsevissa olosuhteissa kuin muutoksen seurauksena avautuvalla epävarmuuden tiellä. Vaikeat asiat ohitetaan mieluummin kuin jäädään pohtimaan sitä, mis-

tä niissä on kysymys. (Argyris 1978; Miettinen 1990.) Konservatiivisuutta ylläpitää koulussa elävä vanha hallinnoimisen kulttuuri. Sen seurauksena ulkopuoliseen ohjaukseen kohdistettiin odotuksia, joiden mukaan jokin ylempi opetusviranomaistaho määrittelisi muutoksen sisällön. Tässä tapauksessa odotettiin vastaamista siihen, mitä yhtenäinen perusopetus tarkoittaa. Kehittämistyössä vuorovaikutuksen lisääntymisen myötä keskustelukulttuuri kehittyi ja asioille annetut erilaiset merkitykset asetettiin yhteisen keskustelun kohteiksi.

Kouluista puuttuivat kuitenkin muutostyön vaatimat organisationaaliset tilat eli keskustelun areenat, joissa työyhteisön jäsenet voisivat kohdata, vaihtaa ajatuksia sekä kokemuksia. Harvakseltaan kokoontuvat opettajakokoukset eivät vastanneet kehittämistyön vaatimiin keskustelutarpeisiin. Vuoropuhelua mahdollistavien rakenteiden luominen kouluun osoittautui hyvin haasteelliseksi tehtäväksi, koska opettajien kouluun sidottu työaika muodostuu lähes yksinomaan opetustunneista.

Dialogia edistävinä kehittämistilaisuuksina toteutettiin työkonferensseja, ryhmämessuja ja ennakointidialogia veso-päivillä tai kahden–kolmen tunnin mittaisina aamu- tai iltapäiväkeskusteluina. Toisessa koulussa viritettiin niin sanottua pedagogista kahvilatoimintaa. Jo olemassa olevia foorumeita, kuten suunnitteluryhmää ja opettajakokouksia, kehitettiin keskustelevammiksi. Yhteisissä oppimisen foorumeissa kouluille luotiin visiot ja kehittämiselle asetettiin yhteisiä tavoitteita, koulun toimintaa tutkittiin yhdessä ja kehittämisen etenemistä arvioitiin. Keskustelufoorumit rakensivat yhteisöllisyyttä ja luottamusta sekä lujittivat sitoutumista kehittämiseen.

Kehittämisryhmät muutoksen välineenä

Yhtenäiskouluprojektin tavoitteena oli pysyvän kehittämisrakenteen luominen, jotta kehittämisen jatkuminen mahdollistuisi projektin päätyttyäkin (Lehtonen 2004). Kouluihin muodostettiin luokka-asteisiin liittyviä asteriäryhmiä ja koulun yhteiseen kehittämiseen liittyviä teemaryhmiä. Ryhmille

delegoitiin kehittämistehtäviä ja yhteisiä asioita, joita olivat esimerkiksi opetuksen kehittäminen ja viihtyisämmän työympäristön luominen. Opettajat liittyivät teemaryhmiin kiinnostuksensa mukaan, mutta osallistumista ohjasi myös normi, jonka mukaan jokaisen piti kuulua johonkin ryhmään. Kouluun luotiin kollegiaalinen kulttuuri, joka syntyi yhteisen keskustelun tuloksena. Tosin jotkut opettajat kokivat, että kysymyksessä oli pakotetusti kollegiaalisesta kulttuurista, jonka varjolla asetettiin uudet normit työyhteisöön.

Tiimeistä tai ryhmistä kehkeytyi johtamista tukevia oppivia ryhmiä. Niiden avulla kehittäminen muodostui osaksi arkipäivän toimintaa, eivätkä kehittämistilaisuudet jääneet irrallisiksi tapahtumiksi työtoiminnan kehittämisestä (Lehtonen 2004; Pålshaugen 1998). Keskustelu toimi myös muutosemekanismina, yhdessä keskustellen syntyi uusia ajatuksia ja ideoita. Kehittämistyö eteni, kun vuorovaikutus lisääntyi ja työyhteisön jäsenet oppivat tuntemaan toisiaan. Yksilöiden inhimillinen pääoma saatiin yhteiseen käyttöön. Dialogi oli myös omiaan rakentamaan luottamusta työyhteisön sisällä ja synnyttämään sosiaalista pääomaa ryhmien avulla. Tunne osallisuudesta lisäsi sitoutumista.

"Prosessin aikana harjoiteltiin yhteisissä tilaisuuksissa ryhmässä toimimista ja yhdessä tekemistä, muun muassa opetussuunnitelman kirjoittamista. Nyt on toimittu sekä pienryhmissä että isossa ryhmässä, vaihdellen ryhmiä ja työtapoja. Kaikki osallistuvat." "Tää on ollut sellainen prosessi, jokainen on joutunut miettimään mitä tarkoittaa yhtenäinen peruskoulu, millainen on uusi opetussuunnitelma. Olemme päässeet tutustumaan toisiimme. Joillekin tämä on ollut rankka prosessi." (opettajia, 2003)

Teemaryhmiä tai oppivia ryhmiä voidaan kuvata käsitteellä käytäntöyhteisö ("Community of Practice", Wenger ym. 1998; Hodkinson & Hodkinson 2003). Wenger ym. (1998) määrittelevät käytäntöyhteisön ryhmäksi ihmisiä, jotka jakavat ongelmakentän tai kiinnostuksen kohteen ja syventävät asian-tuntemustaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Käytäntöyhteisö toimii sosiaalisena rakenteena tiedon luomista ja jakamista varten. Käytäntöyhteisön lähtökohtana on tiedon kontekstuaalisuus. Sen mukaan tietoa ei

koskaan voi erottaa yhteisöstään, vaan se on osa jatkuvasti muuttuvaa käytäntöä yhteisössä, joka tarvitsee, luo, muokkaa ja soveltaa tietoa. Se muistuttaa siitä, että oppimista tapahtuu kaiken aikaa, ei ainoastaan kehittämis- ja tutkimushankkeissa, vaan jokapäiväisessä työelämässä ja yhteisössä.

Koulun tavoitteisiin, toimintaperiaatteisiin ja kasvatukseen liittyvät asiat ovat arvolatautuneita. Tavoitteet ovat ihanteelliset, kuten oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen, mutta ihanteille vastakkaiset erottelevat tekijät kuuluvat myös kouluun. Kehittämistyössä kävikin ilmi, että julkiteoriat ja käyttöteoriat (ks. Argyris & Schön 1978) ovat usein ristiriidassa keskenään. Kehittämistä leimasi pitkään retoriikka, sanoista oli pitkä matka tekoihin. Ongelmaksi osoittautui myös se, ettei arvolatautuneista tavoitteista keskusteltu eikä niiden merkitystä käytännön työssä koeteltu. Tiimit toivat tähän uuden keskusteluareenan. Tiimit tukivat opettajan ammatillista kasvua ja työn jatkuvaa kehittämistä. Ryhmissä toteutui työssä oppiminen eli keskinäinen ideoiden ja kokemusten jakaminen ("collaborative professionalization", Hargreaves 1994).

Pedagogisen johtamisen haaste

Toimintakulttuuria muokkasivat uudet normit. Jokaisen oli osallistuttava ryhmään, aluksi se herätti vastustusta, mutta kun ryhmien huomattiin lisäävän vaikutusmahdollisuuksia, osallistuminen koettiin motivoivaksi. Silti kaikki eivät kokeneet ryhmässä työskentelyä omakseen. Uusi tapa tehdä yhteistyötä herätti vastustusta pitkään opettajauralla yksin toimineiden keskuudessa. Uusi organisoitumismuoto loi kuitenkin pysyvän kehittämisrakenteen kouluyhteisöön. Kehittämisprojektin alussa ja lopussa olleet työelämän laatu-mittaukset sekä loppuhaastattelujen tulokset kertoivat, että kehittämissyö oli parantanut merkittävästi työyhteisön sosiaalista toimivuutta, avoimuutta, luottamusta ja johtamista.

"Tiimit ovat lisänneet vaikutusmahdollisuuksia. Täällä ei ennen ikinä päässyt vaikuttamaan. Nyt useampi on osallinen koulun yhteisissä

asioissa. Tiimit ovat johtamisen tukena ja ne ottavat vastuuta erilaisista asioista niin, ettei rehtoreiden harteille jätetä kaikkea.”

”Sitoutuminen on parantunut huomattavasti. Se on ollut selvä viesti johdolta, että pitää ja on oikeus osallistua. Selvä sitoutumisen merkki on, että kaikki tulevat kokouksiin, niin ei ollut ennen.”

”Tämä on vastakohta entiseen. Ei ole helppoa, ku ennen ei tarvinnut hoitaa kuin omat hommansa, nyt on ihan toisin.” (opettajia 2004)

Tiimimäinen työorganisaatio edellyttää osallistavaa johtamista. Miten se onnistui? Rehtorin asemaa vaikeuttaa se, että hänet on yleensä valittu opettajien keskuudesta. Rehtorin roolissa elää opettajuus, koska hän on entinen kollega. Rehtoriuden myötä hänestä tulee työnantajan edustaja. Koulun johtamisessa painottuikin hallinnollinen johtaminen pedagogisen johtamisen jäädessä taka-alalle. Pedagogisen johtamisen puuttuminen näkyi muun muassa siinä, etteivät koulujen toimintaa aluksi ohjanneet visiot tai näkemykset siitä, mihin suuntaan koulua pitäisi kehittää. Yhteisen pedagogisen näkemyksen puuttuminen synnytti ristipaineita ja muutostilanteessa opettajat kohdistivat odotuksia rehtoriin, jotta hän toimisi myös pedagogisena johtajana.

”Koulussa ei ole yhteistä suuntaa kehittämislle, koska kukaan ei johda koulua pedagogisesti.”

”Parasta olisi sellainen ratkaisu, että koulussa olisi kokonaisuudesta ja hallinnosta sekä henkilöjohtamisesta vastaava rehtori ja sitten kaksi pedagogista johtajaa... Nyt kenellekään ei ole aikaa pedagogiselle johtamiselle.”

”Tiimit ovat helpottaneet merkittävästi työtäni.” (opettajia, haastattelu 2004)

Kouluissa koulun johto organisoitui tiimeiksi, ”johtotroikaksi”, joihin kuuluivat rehtori, apulaisrehtori ja vararehtori. Tässä jaetun johtajuuden mallin mukaisessa tiimissä jaettiin yhdessä vastuuta ja työnjako oli selkeä. Vaikka

rehtorilla on juridinen vastuu ja valta opetuksen järjestämisestä, hän ei toimi johtamisessa yksin, vaan hyödyntää tiimiorganisaatiossa muiden osaamista. Tiimien vetäjien muodostaman suunnitteluryhmän asemaa selkiytettiin ja vahvistettiin osana koulun johtamisjärjestelmää. Ryhmien toiminnan tehostamiseksi tiimien vetäjät saivat ryhmäohjaukseen ja ryhmädynamiikkaan liittyvää koulutusta. Tiimimäinen työskentely kehitti vuorovaikutusta, aktivoi opettajia yhteisten asioiden hoitamisessa ja auttoi myös työssä jaksamisessa.

"Pienryhmässä saa paremmin asioita esille, eikä jää yksin niiden kanssa. Tärkeintä työssä jaksamiselle on hyvin toimivat ihmissuhteet työpaikalla. Se heijastuu kaikkeen. On otettava toiset huomioon. Kukaan ei jaksakaan yksin."

"Ryhmä tukee jaksamista. Ei ole yksin ongelmien kanssa." (opettajia, 2004)

Ryhmissä asiat käsiteltiin yhdessä valmisteluvaiheesta alkaen ja sen jälkeen niistä päätettiin yhdessä. Se merkitsi myös vallan uudelleen jakoa. Rehtorin oli luovuttava osasta valtaansa.

"Prosessointivaihe on itse asiassa uusi vaihe. Perinteisiä opettajakouksia ei enää juuri tarvita. Kaikki puhuvat ryhmissä. Asiat etenevät paljon järkevämmiin." (opettaja 2003)

"Rehtorina tämä on merkinnyt myös vallasta luopumista, mutta olen kokenut sen myönteiseksi, omaa työtäni tukevaksi asiaksi." (rehtori, 2003)

Koulussa eri ammattiryhmät toimivat toisistaan erillään. Moniammatillisen työotteen toteuttaminen vaatii koululta perinteisten rajojen ylittävää toimintaa. Tiimit vahvistivat koulun toimintakokonaisuutta ja tukivat rajojen ylityksiä. Kouluihin perustettiin monialaisia tiimejä.

"Ne tarjoavat mahdollisuuden osallistua ja helpon väylän myös muulle henkilökunnalle osallistua koulun toimintaan. Ne auttavat hahmotta-

maan koulua kokonaisuutena ja edistävät yhteistyötä asianomaisten avainhenkilöiden kanssa.” (muun ammattiryhmän edustaja, 2004)

Kehittämistyössä kävi ilmi, että kun työyhteisön toimivuus parani, puheet kääntyivät pedagogiseen kehittämiseen ja siihen, miten oppimista johdetaan. Yhteistyökulttuurin seurauksena toisiltaan oppiminen ryhmissä lisääntyi, asiantuntijoita löytyi entistä enemmän koulun sisältä. Keskustelunaiheiksi nousivat opetussuunnitelma, työtavat, vuorovaikutus oppilaiden kanssa ja oppimiskäsitkset. Yhteisen opetussuunnitelman laatiminen toi keskusteluun koulun ydintehtävään liittyvät keskustelut. Koulun pedagogisesta johtamisesta kehkeytyi prosessoimisen myötä yhteinen tehtävä. Opettajien välinen yhteistyö ja työstä keskusteleminen ulottui luokkahuonetyöskentelyyn asti. Tässä mielessä oppivat ryhmät vaikuttivat myös opetustyön kehittymiseen.

”Ryhmät ruokkivat opettajien aktiivisuutta ja vastuuta. Keskustelu siirtyy ajattelun mukana toiselle tasolle sisällöllisesti. Opettajuus muuttuu.”

”Ei tämän tasoinen keskustelu olisi ollut mahdollinen aikaisemmin, nyt kun olemme oppineet tuntemaan toisemme, vuorovaikutus on kehittynyt ja samalla luottamus. Nyt me opettajat voimme järjestää ja vetää itse kehittämistilaisuuksia. Se ei ennen olisi ollut mahdollista, ei voinut asettua ikään kuin asiantuntijaksi kollegoille. Nyt täältä on löytynyt monenlaista asiantuntemusta, josta ennen ei ollut mitään tietoa.” (opettaja, 2004)

Johtopäätökset

Kehittämistyössä muotoutui uusi yhteistoiminnalle pohjautuva toimintakulttuuri, joka kiinnitti toisistaan erillään toimineet ala- ja yläasteet hallinnollisesti ja toiminnallisesti toisiinsa. Tiimimäinen työskentely antaa paremmat edellytykset opetustyön kokonaisvaltaiselle kehittämiselle ja siten pedagogi-

selle johtamiselle. Ryhmät ovat kohtaamisen ja keskustelun paikkoja, joissa syntyy luottamusta ja sitä kautta ryhmät mahdollistavat sosiaalisen pääoman muodostuksen. Ryhmät lujittavat yhteisöllisyyttä ja ylläpitävät jatkuvaa keskustelua, reflektointia ja oppimista. Kehittämistyön edetessä puheet kääntyivät työyhteisön sosiaalisen toimivuuden parantamisesta itse työn kehittämiseen, oppimiskäsityksiin, työtapoihin ja opetusmenetelmiin.

Kehittämisprosessin onnistuminen edellytti, että opettajat kokivat olevansa kehittämisprosessin toimijoita. Kehittämistyön yhteistyömalli syntyi työyhteisön keskustelujen ja yhteisten tavoitteiden tuloksena. Se ei ollut ulkopäin ohjattu. Poliittisilta tai hallinnollisilta tahoilta tulleet koulutusta koskevat muutokset eivät ole piittäneet opettajien omista muutostarpeista tai tarpeista säilyttää hyväksi havaittuja käytäntöjä. Koulun kehittämisen onnistuminen edellyttää nojautumista muutoksen avainhenkilöiden, opettajien, haluun ja tarpeeseen muuttaa ja kehittää koulua ja opetustyötä. Ilman heidän aitoa osallisuutta muutos ei ole todellinen. Aivan liian monet koulutusuudistukset ovat jääneet pelkiksi ”paperitiikereiksi”.

Opetus- ja kasvatustyön kehittäminen edellyttää teorian, tutkimustiedon ja käytännön koulutyön välistä tietovirtaa ja dialogia. Opettajan aitoon professionaalisuuteen ja opetustyön kompleksiseen ymmärtämiseen nojaavan teorian ja käytännön dialogi mahdollistaa koulun dynaamisen kehittämisen, joka on riippumattomampi tiuhaan vaihtuvista johtamisen trendeistä ja substanssittomasta strategisesta kehittelystä. Opettajat tekevät työtään persoonallaan, mitä mitkään muutokset eivät voi ohittaa. Rehtorilla on johtajana keskeinen rooli muutoksen alkuun saattamisessa, mutta opettajat ovat välttämättömiä toimijoita sen toteuttamisessa. Viime kädessä muutosten toteutuminen on kiinni siitä, miten opettaja toimii luokkahuoneessa.

Lähteet

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Argyris, C. 1990. Overcoming organisational defences. Facilitating organisational learning. Boston: Allyn & Bacon.
- Argyris, C & Schön, D. 1978. Organizational Learning. Reading, M.A. Addison-Wesley.
- Autio, T., Syrjäläinen, E. & Tuomisto, J. 2004. Kasvatustiede ja yhteiskunta: ajankohdaisia ongelmia ja kitkapintoja. Teoksessa Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämistä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. Tampere, 125–150.
- van Beinum, H., Facheux, C. & van der Vlist, R. 1993. Reflections on the Epigenetic Significance of Action Research. Paper for the 3rd European Action Research Conference in Helsinki 25–27. August 1993.
- Berg, G. 2003. Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer. Stockholm: Studentlitteratur.
- Bottery, M. 2004. The Challenges of Educational Leadership. London: Paul Chapman.
- Dewey, J. 1965. Experience and Education. New York: Collier.
- Elden, M. & Chisholm, R. 1993. Emerging Varieties of Action Research: Introduction to Special Issue. Human Relations. Vol. 46.
- Eriksen, E.O. 2001. Leadership in a Communicative Perspective. Acta Sociologica, 21–35.
- Fullan, M. 1993. Change Forces. New York: Falmer Press.
- Goodson, I.F. 1998. Storying the Self. Life Politics and the study of the Teachers Life and Work. In W.E. Pinar Curriculum Towards New Identities. New York: Garland Publishers.
- Gustavsen, B. 1990. Vägen till bättre arbetsliv. Strategier och arbetsformer i ett utvecklingsarbete. Stockholm: Arbetslivscentrum.
- Hargreaves, A. 1994. Changing Teachers, Changing Times. Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age. London: Cassell.
- Hodkinson, H. & Hodkinson, P. 2003. Learning in Different Communities of Practice. A case Study of English Secondary School Teachers. Work and Life Long Learning in Different context Proceedings Book at 3rd International Conference of Researching Work and Learning. 25th–27th July 2003. University of Tampere. Department of education.

- Hopkins, D. et al. 1994. *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- Huberman, M.A. & Miles, M.B. 1984. *Innovation up Close*. New York: Plenum Press.
- Kåräng, G. 1997. Pedagogiskt ledarskap. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg 2, 4, 263–278.
- Lawler III, E.E. 1987. *High-Involvement Management. Participation Strategies for Improving Organizational Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Leithwood, K. & Jantsi, D. 2005. In B. Davies (ed.) *The Essentials of School Leadership*. London: Sage.
- Lehtonen, J. (toim.) 2004. *Työkonferenssi Suomessa. Vuoropuheluun perustuva kehittämismetodi*. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Little, P. & McLaughlin, M.V. (eds.) 1993. *Teacher's work*. New York: The Free Press.
- McLauhlin, M.V. & Talbert, J.E. 1993. *Context that matters for teaching and Learning*. Center for Research on the Context of Secondary School Teaching. Stanford University.
- Miettinen, R. 1990. *Koulun muuttumisen mahdollisuudesta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Konno, N., Nonaka, I. & Toyama, R. 2000. SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning* 33, 1, 5–34.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Ojala, I. 2003. Managerialismi ja oppilaitosjohtaminen. *Acta Wasaensia*. 119. Hallintotiede 8. Universitas Wasaensis.
- Pyhältö, K. 2003. Pragmatistis-konstruktivistinen näkökulma opettajuuteen – uusi opettajuus? Helsinki: Helsingin yliopisto. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö.
- Pålshaugen, Ö. 2002. *Discourse-Democracy at Work – on Public Spheres in Private Enterprises. Concepts and Transformation 7:2*. Amsterdam: John Benjamin Publishers.
- Rajakaltio, H. 1994. Kulttuurimuutos kehittämistyössä. Teoksessa A. Kasvio, R. Nakari, S. Kalliola, A. Kuula, I. Pesonen, H. Rajakaltio & S. Syvänen *Uudistumisen voimavarat. tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämisestä*. Tampereen yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, Sarja T-julkaisuja 14.
- Rajakaltio, H. 1999a. *Breaking with Tradition: Towards collaboration in the education sector*. In S. Kalliola & R. Nakari (eds.) *Resources for Renewal. A participatory approach to the modernization of municipal organisations in Finland*. Amsterdam: John Benjamin Publishers.

- Rajakaltio, H. 1999b. Yhteistoiminnallinen kehittämistapa koulutoimessa. Teoksessa K. Heikkilä-Laakso et al. (toim.) Hyvinvointi opetustyössä. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Rajakaltio, H. 2000. Kuopion koulutoimen yhteistoiminnallinen kehittäminen – kehittämisprojekti 1998–99. Työministeriön Kansallinen työelämän kehittämisohjelma. Projektin loppuraportti.
- Rajakaltio, H. 2004. Kohti yhtenäistä peruskoulua. Tampereen opetustoimen yhteistoiminnallinen kehittämisprojekti 2000–2003. Työministeriön Kansallinen työelämän kehittämisohjelma. Projektin loppuraportti.
- Reynolds, D. et al. 1996. School Effectiveness and School Improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement* 7, 2, 133–158.
- Rosenholz, S.J. 1989. *Teacher's Workplace*. New York: Teachers College Press.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sandberg, J. & Targama, A. 1999. Att leda är att skapa förståelse. *Pedagogiska magasin* 4/1999.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173.
- Senge, P.M. 1990. *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday Currency.
- Sergiovanni, T.J. 1992. *Moral Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T.J. 2000. *The lifeworld of Leadership. Creating culture, community and Personal Meaning in our Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Simola, H. 2002. Ilmaan propattu – Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa R. Honkonen (toim.) *Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere: Tampere University Press, 55–73.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen opettajakoulutuksen julkaisuja A 25. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: University Press.

Marjo Raitavuo

MITEN PERHEYRITYKSEN ARVOT LUOVAT SOSIAALISTA PÄÄOMAA?

Tiivistelmä

Tämän artikkelin tavoitteena on tarkastella, miten perheyrityksen arvot on vakiinnutettavissa sosiaalisesti pääomaksi tiedon ja oppimisen prosesseissa. Erityisesti perheyrityksessä arvot näyttävät kytkevän hyvin erityyppiset toimijat tiiviisti toisiinsa eli perheen ja yrityksen. Perheen kannalta tärkeä yhteisöllisyys ja yrityksen korostama yksilöllisyys kietoutuvat toisiinsa. Kaikkien työaika, vapaa-aika ja perhe linkittyvät, eikä niiden erottaminen ole enää edes mielekäästä. Arvot ovat hyvin abstrakti ilmiö, jota on vaikea selittää ja ymmärtää. Tarinat sen sijaan ovat keino tiedon ja oppimisen prosessin ymmärtämisessä ja hallitsemisessa. Tarinat auttavat yrityksessä työskenteleviä sisäistämään ja ymmärtämään organisaation yhteisiä arvoja ja tukevat sekä yksilöä että organisaatiota erilaisissa muutostilanteissa. Artikkelissa pohditaan arvoja perheyrityksen kannalta ja otetaan esille viisi eri pääomamuotoa, joilla on merkitystä kansainvälisillä markkinoilla toimivalle yritykselle. Sosiaalinen pääoma perheyrityksessä on pitkällä aikavälillä luotu laaja osamiseen liittyvä verkosto, jossa ihmisten väliset suhteet eri tasoilla ja näiden tasojen välillä tuovat lisäarvoa perheyritykseen. Analysoitaessa yrityksessä tiedon ja oppimisen prosesseja jää usein huomioimatta, että suuri osa tätä merkityksellistä tietoa on yrityksen ulkopuolella. Luovuus syntyy tiedon luomisprosessin tuloksena ja epäonnistuu ainoastaan silloin, kun siihen osallistuvat ihmiset eivät ymmärrä toisiaan.

Johdanto

Yleisesti perheyritys määritellään liiketoiminnalliseksi yhteisöksi, jossa valtaa pitävä äänivalta on tietyllä perheellä (Neubauer & Lank 1998; Koiranen 2003). Perhe sanana ymmärretään tällöin laajemmin eli sillä tarkoitetaan sukua (vrt. englanninkielinen sana *family*). Suomessa kaikista yrityksistä on perheyrityksiä noin 90 %. Perheyrittäjyys kansantaloudellisesti ajateltuna on yksi taloudellisen kehityksen moottoreista, ja makrotaloudessa sen merkitys on suuri, kun tarkastellaan työpaikkojen määriä ja uusien työpaikkojen syntymistä tai bruttokansantuotetta ja sen kehitystä (Neubauer & Lank 1998). Perheyritykseen vaikuttavia, valtaa käyttäviä instituutioita on kolme: perhe, yrityksen johto ja omistajat. Merkityksellistä tässä on se, että yksittäinen henkilö voi kuulua joko ainoastaan yhteen instituutioon tai yhtä aikaa useampaan suhteessa perheyritykseen.

Organisaatiokulttuurilla ymmärretään yhteisten olettamusten ja arvojen järjestelmää, joka määrittää ihmisten välisiä valintoja ja on hitaasti muuttuva ilmiö. Mitä syvemmällä arvot ovat, sitä vaikeammin kulttuuri on muutettavissa. Arvojen merkitys organisaatiossa korostuu erilaisissa muutostilanteissa, jolloin tarvitaan uutta ajattelua. Perheyrityksessä organisaatiokulttuurin arvot ovat perinteisesti lähempänä syvintä tasoa ja niiden muuttaminen on siten erittäin vaikeaa, joskus jopa mahdotonta. (Schein 2001.) Niemelä (2003) puhuu *perheyrityskulttuurista*, jossa omistajajohtajien arvot, asenteet ja uskomukset antavat vahvan ja pitkäkestoisen taustan perheyrityskulttuuriin. Vahva organisaatiokulttuuri saattaa kuitenkin asettaa työyhteisössä toimivat yksilöt sosiaalisten paineiden alaiseksi edellyttäessään kulttuurin mukaista käyttäytymistä kaikessa toiminnassa. Se voi johtaa yksilön kannalta vaikeaan tilanteeseen. Kaikkein tärkeintä on, että organisaation arvot todella vastaavat todellisuutta.

Artikkelin taustalla oleva tutkimus (Raitavuo 2004) perustui eläytymismenetelmällä toteutettuihin kehyskertomuksiin, joiden avulla tutkittavasta perheyrityksestä saatiin kaiken kaikkiaan kerättyä 80 tarinaa. Tarinat ovat yrityksessä työskentelevien henkilöiden ajatuksia organisaation neljästä ar-

vosta. Tarinaa käsitellään tiedon ilmentymänä, jolloin se saa konkreettisemmän muodon. Tarinan tarkoitus organisaatiossa on syventää ymmärrystä, luoda uusia merkityksiä sekä auttaa ja innostaa työntekijät uuden tiedon lähteille eli oppimaan uutta. Samalla tarinat auttavat ihmisiä rakentamaan merkityksiä uudelleen erilaisissa elämän muutostilanteissa.

Artikkelin tavoitteena on tuoda esille käsityksiä, jotka auttavat ymmärtämään organisaatiokulttuuria, siihen liittyviä arvoja ja erityisesti, kuinka arvot luovat sosiaalista pääomaa. Tarinat puolestaan ovat eräs keino ilmentää arvojen syntymistä ja jakamista.

Arvot yhdistävät työelämän ja perheen

Suomalaisessa yhteiskunnassa työn tekeminen on aina otettu vakavasti, mutta tällä hetkellä on nähtävissä, että perheeseen liittyvät arvot korostuvat yhä enemmän tai niiden toivottaisiin korostuvan. Länsimainen kulttuuri korostaa perinteisesti yksilöllisyyttä, mutta yhteisöllisyys kasvattaa selvästi suosiotaan. Molempia tarvitaan ja kysymys onkin enemmän siitä, miten ne kietoutuvat toisiinsa niin, että innovatiiviset uudet ideat saavat parhaimman mahdollisen kasvualustan. 2000-luvulla vanhemmuus, sukulaisuus ja sukupolvien väliset suhteet ovat osoittautuneet tärkeiksi alueiksi. Perhettä on instituutiona kritisoitu jo pitkään, koska se on menettänyt otettaan yhteiskunnassa (Kuivakangas 2000).

Samaan aikaan kun perhettä kritisoidaan, vaaditaan myös työntekijöiltä sopeutumista uusiin kansainvälisiin haasteisiin ja muutoksiin. Se vaatii, paitsi ymmärrystä vallalla olevista trendeistä, myös ihmisten kulttuurisen arvomaailman tutkimista. Seuraavien kymmenen vuoden aikana työelämän on todettu muuttuvan enemmän kuin se on muuttunut viimeisten viidenkymmenen vuoden aikana (Jensen 1999; Ruohotie 2000). Tätä ajatusta vasten Kortteisen (1992) tekemä tutkimus työn tekemisestä on edelleen yllättävän ajankohtainen. Tutkimuksen mukaan työntekijäkulttuuri yksilöityy henki-

lön oman kulttuurisen taustan kanssa. Yksilöityminen ei hajauta ja erilaisista työmotivaatiota, vaan jokainen työntekijä haluaa ainoastaan hallita omaa osaamistaan. Samalla osaamisten sisällöt jäsentyvät kollektiivisesti. Kove-neva kilpailu jäsentää ihmisten käyttäytymistä ja tuo heidän ajattelutapansa sosiaalisen elämän sisälle.

Jokaisella organisaatiolla on oma historiansa, jonka kuluessa se on kokenut menestyksiä ja menetyksiä. Niiden pohjalta muodostuu syvälinen ajattelutapa, jonka organisaation jäsenet ajan saatossa vähitellen omaksuvat. Syntyy oma ”meille” tyypillinen tapa toimia, joka luo pohjan keskinäiselle vuorovaikutukselle. Pohjolan (1999) mukaan *”organisaatiokulttuuri on organisaation kokemustaan perustuva, yhteisesti opittujen perusolettamusten, arvojen ja merkitysten järjestelmä, jonka perusteella organisaatiolle tyypilliset normit, symbolit ja käyttäytymismallit muodostuvat organisaation toimintaympäristön muodostamassa viitekehyksessä”*. Keskusteltaessa organisaatiokulttuurista ei voi välttyä pohtimasta Scheinin (2001) ajatuksia. Hän on määritellyt kulttuurin eri osille kolme tasoa, jotka ulottuvat näkyvästä hyvin näkymättömään. Niitä ovat artefaktit, ilmaistut arvot ja pohjimmaiset perusolettamukset.

Artefaktien taso on helpoin havaita, kun lähtee kulkemaan ympäri organisaatiota. Mitä kaikkea näet, kuulet ja tunnet? Artefakteja on vaikea tulkitä, mutta niistä saa käsityksen tekemällä esimerkiksi havaintoja astuessaan yrityksen pääovesta sisään: miten sinut otetaan vastaan, miten aula on sisustettu ja niin edelleen. Vieras saa nopeasti kuvan siitä, millaiselta yritys näyttää ulospäin, mutta hän ei vielä tiedä, mitä se merkitsee. Pelkkä havainnointi ei riitä, vaan on päästävä keskustelemaan organisaation jäsenten kanssa omista tuntemuksistaan, jolloin päästään seuraavalle kulttuurin tasolle. Kun havainnointi on tuonut esille artefakteja, jotka vaativat lisäselvitystä, ollaan selvästi ilmaistujen arvojen tasolla. Miksi ihmiset pukeutuvat ja tekevät asioita kuten tekevät? Ilmaistut arvot sisältyvät vastauksiin, joita kysymyksiin saadaan. Vertailemalla eri organisaatioita keskenään voi nopeasti huomata, että vaikka niiden ilmaistut arvot ovat samankaltaisia, saattaa käydäkin niin, että artefaktit ovat erilaisia. Se johtaa siihen, että vieläkin syvällisempi

kulttuurin analysointi on paikallaan. Syvemmän tason ymmärtäminen vaatii tutustumista organisaation historiaan. Millaisia arvoja, uskomuksia ja oletuksia on yrityksen perustajilla ja pitkäaikaisilla johtajilla ollut? Perustajalla on erittäin suuri merkitys organisaation kulttuurilliseen kehitykseen, koska hän houkuttelee mukaansa muita, jotka todennäköisesti uskovat tai alkavat uskoa samoihin arvoihin ja uskomuksiin kuin perustaja itse. Yhteiset piilevät oletukset luovat perustan koko organisaation kulttuurilliseen kehitykseen. (Schein 2001.)

Organisaatiokulttuuriin liittyvät arvot ovat siis osa kulttuuria ja merkitysjärjestelmää, joka on osa yhteisöä koossa pitävää voimaa (Juuti 1996). Arvot ovat aina olemassa, ne vaikuttavat kaikkeen ja ovat luonteeltaan pysyviä, mutta niitä ei voi käsin kosketella. Siksi organisaatiokulttuurin arvojen sisältö aukeaa yksilölle useimmiten vasta iän ja työssäoloajan karttuessa. On hyvä muistaa, että organisaation arvot ja yksilön arvot eivät ole yksi ja sama asia (mt.), eikä yksittäinen työntekijä voi noudattaa organisaatiossa vain omia mieltymyksiään, vaan hänen on sitouduttava yhteiseen näkemykseen. Junnilan ja Juutin (1997) mukaan arvot ovat käsityksiä tavoiteltavista tiloista ja käyttäytymisen periaatteista, niihin liittyy vahva arvioiva elementti sekä tunnelataus ja ne ovat olemassa ensisijaisesti ihmisten mielissä. Arvot ilmenevät yksilötasolla ilmaistuina arvostuksina ja valintaperusteina, vaikka vastaus kysymykseen hyvästä ja arvokkaasta on aina samanaikaisesti kulttuurinen ja yksilöllinen.

Arvojen yhteydessä puhutaan usein myös etiikasta, moraalista ja normeista. Mitä eroa näillä käsitteillä oikeastaan on? Suomessa puhutaan selvästi enemmän arvoista kuin etiikasta. Nykyään puhuttavat kuitenkin yhä enemmän organisaatioiden eettiset koodistot, joita on alettu kirjata kuten arvoja. Eettiset koodistot ovat enemmän maailmaa syleileviä fundamentaalisia ohjeita, kun arvot taas ovat lähempänä organisaation käytännön toimintaa. Saarinen (1986) määrittelee etiikan oppina hyvästä elämästä, ja sijoittaa sen ihmisen käyttäytymistä koskevien tieteiden alueelle. Ihminen on luonnostaan yhteisössä elävä onnellinen olento, jossa onnellisuus rakennetaan hyveellisille teoille. Ajatus moraalista on käytännöllinen yleinen laki, jota on

noudatettava sen itsensä vuoksi, ei keinona johonkin muuhun (mt.). Moraalin voi erottaa etiikasta ja todeta, että etiikka on luonteeltaan moraaliala laajempi. Jonkinlainen yhteisymmärrys on, että etiikka tarkastelee teoriaa, systeemejä, oikeuksia, sisältöjä ja velvollisuuksia, kun moraalilla sen sijaan lähestyy käytäntöä (Aaltonen ja Junkkari 2000). Arvot ovat yksilön tai organisaation hyväksymät käyttäytymistavat ja -mallit, eli ne antavat vastauksen kysymykseen, mikä on hyvää tai pahaa. Normit vastaavat kysymykseen, mikä on oikein tai väärin.

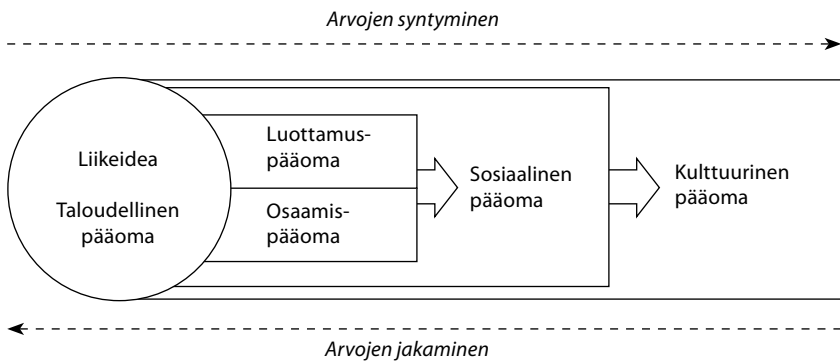
Perheyrytyksessä perustajan luomalla arvomaailmalla on merkitystä. Yrityksen perustajan jälkeen tulevaan seuraavaan johtamisvaiheeseen siirryttäessä joudutaan tilaan, jossa on todella monia muotoja. Vaiheen aikana työntekijät selvästi ilmaisevat ajatuksensa, mistä asioista perustajassa pidetään tai ei pidetä. Johdon vaihtuminen on psykologisesti vaikeata sekä perustajalle että seuraajalle, koska yleensä yrittäjät haluavat pitää ohjaket omilla käsissään. Emootioiden osuus on aina erittäin suuri. Tässä vaiheessa on huomioitava, että kulttuuri on organisaation omaisuutta, ei yksittäisten ihmisten. Jos yritys pysyy saman perheen hallinnassa, on odotettavissa todennäköisesti melko vähän muutoksia kulttuuriin. Enemmänkin halu on selventää ja säilyttää olemassa olevaa kulttuuria. (Schein 2001.)

Eri pääomamuodot perheyrytyksessä

Perheyrytystä voidaan tarkastella erilaisten pääomien muodostamana kokonaisuutena, jonka kasautumisessa arvojen syntymisellä ja jakamisella on tärkeä merkitys (ks. kuvio 1). Sanalla pääoma on siinä mielessä merkitystä, että mielikuvallisesti se ymmärretään rahanarvoiseksi ja sitä kautta merkitykselliseksi. Eri pääomamuodot ovat aina eri ominaisuuksien yhdistelmiä ja siten aktiivisia voimavaroja. Ranskalainen sosiologi Bourdieu (1986) kiinnittää huomiota taloudelliseen, kulttuuriseen ja sosiaaliseen pääomaan, jotka liittyvät kiinteästi toisiinsa. Lisäksi hän tuo esille symbolisen pääoman, joka

on eräänlainen yleiskäsitys ja siten taloudellinen, kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma ovat symbolisen pääoman ilmenemismuotoja. Yleisesti ottaen pääomamuodot ovat hidasliikkeisiä, mutta juuri siksi niitä voidaan välittää sukupolvelta toiselle.

Viisi perheyrityksen kannalta tärkeää pääomamuotoa, joita ovat taloudellinen pääoma, luottamuspääoma, osaamispääoma, sosiaalinen pääoma ja kulttuurinen pääoma. Ne muotoutuvat ja kehittyvät rinnakkain yrityksen historian kehittyessä. Organisaation arvot syntyvät induktiivisesti yksilötasolta aina organisaation yhteiseksi tahdoksi, ja ne jaetaan deduktiivisesti organisaatiotasolta aina yksilötasolle asti, jolloin vasta arvojen merkitys pysytään hyödyntämään (kuvio 1).



KUVIO 1. Eri pääomamuodot perheyrityksen kannalta (Raitavuo 2004).

Edellä esitettyssä kuviossa eri pääomamuodot on esitetty kansainvälisen perheyrityksen pitkäjänteisen liiketoiminnan kehittämisen kannalta. Vaikka perheyritys on usein emotionaalinen instituutio, se lähtee liikkeelle kuten mikä tahansa yritys. Ensin tarvitaan liikeidea, se suuri innovaatio. Yritystoiminnan keskeinen edellytys on liiketoimintakonseptin rakentaminen sellaiseksi, että kannattava liiketoiminta on mahdollista. Tämä tarkoittaa, että yrityksen on oltava kilpailukykyinen valitsemillaan markkinoilla, mutta samalla sen on varmistettava taloudellinen asemansa, jolla liikeidean onnistunut toteutus

turvataan. *Taloudellinen pääoma* on rahaa, omistusoikeuksia ja muuta rahaksi vaihdettavaa. Muut pääomamuodot ovat joiltakin osin muutettavissa taloudelliseksi pääomaksi, mutta ainoastaan, jos niiden arvo ymmärretään oikein (Bourdieu 1986).

Jo yrityksen perustamisvaiheessa tarvitaan suhteiden rakentamista rahoittajiin ja muihin sidosryhmiin, jotta yrityksen talous olisi vakaalla pohjalla. Se ei onnistu ilman luottamuksellisia suhteita ja ilman esimerkiksi rahoittajien luottamusta ei asiakkaitakaan voi lähestyä. Taloudellista pääomaa seuraa hyvin nopeasti *luottamuspääoma*, jonka avulla luodaan pohja toimiville kumppanuussuhteille. Ilman ihmisten välistä luottamusta ja kommunikaatiota ei tapahdu kehitystä eikä uutta tietoa saada liikkeelle. Harisalo ja Miettinen (1998) määrittelevät luottamuspääoman ”*inhimillisen vuorovaikutuksen tuloksena syntyväksi vakaumukseksi siitä, kuinka ihminen suhtautuu muihin ihmisiin, lähipiiriinsä ja yhteiskuntaan*”. Luottamus lisää kommunikaatiota ja yhteistyötä ja voidaanakin sanoa, että luottamus on avain yhteistyön menestykseen.

Yritys rakentuu aina johonkin ideaan, jonka pohjana on jotakin erityisosaamista. Kun yritys kasvaa ja tuottaa tulosta alkavat sen työntekijöiden yhteiset saavutukset kartuttaa *osaamispääomaa*, johon sisältyvät niin yksittäisen henkilön kuin koko organisaation tiedot ja taidot. Yrityksen osaamispääomaa voi lisätä esimerkiksi rekrytoimalla uusia työntekijöitä tai kouluttamalla. On selvää, että yhden ihmisen tulkinta ei johda menestykseen eli yhteiseen ymmärrykseen, vaan se syntyy useiden ihmisten tulkintaprosesseista. Mitä useampi dialogiin pohjautuva tulkinta on saanut tilaa, sitä enemmän oppimista ja toimintatapojen muutosta on tapahtunut. Pitkällä aikavälillä osaamispääoma on vakiinnutettavissa yrityksen yhteiseksi *sosiaaliseksi pääomaksi*, joka ulottuu myös yrityksen ulkopuolisiin verkostoihin. On erityisen tärkeätä huomata, että usein tieto välittyy nimenomaan organisaation fyysisen tilan ulkopuolella. Tämän tiedon on integroiduttava yrityksen jo olemassa olevaan sisäpuolella liikkuvaan tietoon. Vasta siinä vaiheessa pystytään organisaation koko osaaminen todella hyödyntämään tehokkaasti.

Sosiaalinen pääoma on investointia ihmisten välisiin sosiaalisiin suhteisiin (Hautamäki 2003) ja se on aina sidoksissa ihmisten aktiivisuuteen. Sosiaalista

pääomaa muodostuu erilaisissa ryhmissä, mutta se näyttäytyy kulttuurisesti eriarvoisena. Ryhmän ”jäsenyys” – sukupuoli, ihon väri, ikä, organisaatio – voi joissakin tilanteissa moninkertaistaa tai nollata muut pääomamuodot. Jonkin ryhmän jäsenenä voi esimerkiksi tulla vakavammin otetuksi. (Bourdieu 1986.) Ymmärtääksemme mihin yrityksen sosiaalinen pääoma perustuu, on ensin tutustuttava organisaation historiaan esimerkiksi ottamalla selvää, millaisia arvoja, uskomuksia ja oletuksia on yrityksen perustajalla ja pitkäaikaisilla johtajilla ollut. Kun perheyrityksen perustajayrittäjä on luonut menestyvän yrityksen, jonka taloudellinen tila on vakaa, luottamukselliset suhteet oikealla tasolla ja osaaminen strategian mukaista, myös yrityksen sosiaalinen pääoma on vuosien saatossa vakiinnuttanut asemansa. Siitä huolehtiminen on ensiarvoisen tärkeätä, koska tiedon ja oppimisen siirtäminen ihmisten välillä ei onnistu käskemällä tai papereita allekirjoittamalla, vaan siinä tarvitaan luottamusta, arvostusta, sitoutumista ja osaamista, jotka jokaisen on itse hankittava ja ansaittava. Sosiaalinen pääoma perheyrityksessä on pääomamuoto, joka vakiinnuttaa asemansa pitkällä aikavälillä ja tuo lisäkilpailuetua, jos se pystytään onnistuneesti siirtämään jopa sukupolvelta toiselle.

Tanskalaiset tutkijat Svendsen ja Svendsen (2004) lähestyvät sosiaalista pääomaa nimenomaan Bourdieun esittämän ajattelun pohjalta. He kutsuvat käsitystään nimellä *”Bourdieuconomics”*, jonka avulla he haluavat korostaa taloudellisen ja sosiaalisen ajattelun syvempää keskinäistä dialogia. Heidän mielestään humanistinen tiede on yksinkertaisesti ylenkatsonut taloudellisia tuottavuustekijöitä, jotka ovat osa yhteiskunnallista hyvinvointia. He pitävät sosiaalista pääomaa erittäin tärkeänä, kun mietitään sellaisia tekijöitä kuin yrittäjyys, ryhmädynamiikka ja taloudellinen kasvu. He esittävät joukon taustatekijöitä, joiden avulla sosiaalista pääomaa on mahdollista lisätä tai tuhota: yhteiskunnassa vaikuttavat poliittiset voimat, vakiintuneet instituutiot, järjestelmässä vallalla oleva infrastruktuuri ja yleisesti käytössä olevat normit, käsitteet sekä ilmapiiri. (Mt.)

Viimeistään siinä vaiheessa, kun yritys päättää lähteä kasvamaan kansainvälisille markkinoille, on päähuomio kiinnitettävä *kulttuuriseen pääomaan*.

Kulttuurinen pääoma korostaa kulttuurista pätevyyttä ja kykyä erottua kanssaihmisistä. Bourdieun (1986) mukaan kulttuurista pääomaa on kolmea lajia: ruumiillistunutta (esim. mielen ja ruumiin taipumukset), objektivoitunutta (esim. kirjat, kuvat ja koneet) sekä institutionalisoitunutta (esim. koulutuksen avulla hankittu pätevyys). Ruumiillistunut kulttuurinen pääoma on selvästi eniten piilossa oleva pääoman periytyvä muoto, joka muotoutuu vähitellen tiettyyn yhteiskuntaan ja ryhmään sosiaalistuttaessa (mt.). Vaikeutena on löytää keinot, joilla organisaation yhteiset arvot vakiinnutetaan eri maiden hyvin erityyppisistä lähtökohdista muodostuneisiin kulttuureihin? Siinä vaiheessa näyttää organisaation yhteinen kieli ja arvomaailma korostuvan entisestään.

Ajatellaan asiaa toisinpäin. Jos eri kulttuureissa toimiva yritys ei pysty rakentamaan toimivaa kulttuurista pääomaa, verkostojen rakentaminen oikeiden kumppaneiden kanssa on erittäin vaikeaa ja sosiaalisen pääoman vakiinnuttaminen vaikeutuu ja tulee miltei mahdottomaksi. Päädytään nopeasti ongelmiin, jotka heijastuvat yleisenä luottamuspulana. Sosiaalista pääomaa ja luottamuspääomaa ei voi rahalla ostaa, mutta niiden vaikutus menestykseen on merkittävä. Kulttuuriseen pääomaan kuuluu paikallisen kulttuurin ja siihen liittyvän historian tuntemista, jotta organisaatiossa olevan sosiaalisen pääoman vakiinnuttaminen myös eri kulttuureissa olisi mahdollista.

Tarinat perheyriksen arvojen ilmentäjinä

Artikkelin taustalla oleva tutkimus (Raitavuo 2004) toteutettiin suomalaisessa perheyriksessä, jossa yrityksen työntekijät tuottivat itse tai olemassa olevissa tiimeissä tarinoita aiheista, jotka oli hahmoteltu kohdeyrityksen neljästä kirjatusta arvosta: luottamuspääoma, erinomainen suoritus, kumppanuus ja kannustava luovuus. Tarinoiden kirjoittajia oli eri organisaatiotasoilta eli työntekijöitä, toimihenkilöitä ja strategista johtoa. Tutkimuksessa esiinnousseita pääteemoja olivat *lupauksen pitäminen asiakkaalle, tiimihen-*

ki, brandin hallinta sekä osaaminen ja muutos. Tarinoissa oli havaittavissa erilaisia piirteitä eli ne olivat sidoksissa kirjoittajan omaan elämään esimerkiksi joihinkin todellisiin tapahtumiin organisaatiossa. Joissakin tarinoissa esiintyi mielenkiintoisia piirteitä, ja useasta tarinasta löytyi jokin sellainen ajatus, joka mahdollisti minulle tutkijana löytää uusia merkityksiä. Tarinat olivat usein puutteellisia kuvauksia tapahtumista, mutta ne olivat silti perusteena ihmisten tekemille valinnoille ja teoille.

Lupauksen pitäminen asiakkaalle

Käsite lupaus ja mitä lupauksen takaa löytyy, esiintyi tarinoissa usein. Lupauksen pitäminen esimerkiksi asiakkaalle piti useassa tarinassa sisällään myös onnistumisen ilon ja avoimen ilmapiirin luomisen organisaatiossa. Erityisen positiivisen vireen ja onnistumisen tunteen näytti tuovan sellainen tilanne, jossa asiakas oli suorastaan ”yllätetty” toimimalla vielä paremmin, kuin oli luvattu. Avoin tunnelma yrityksessä sitouttaa nopeasti myös asiakkaat ja muut sidosryhmät erilaisiin yhteisprojekteihin. Uutta ajattelua verkostoitumiseen toi esimerkiksi ajatus asiakkaan mukaan ottamisesta jo suunnittelu- vaiheessa.

”Olen myynyt tuotteen, jonka paketin suunnitteluun asiakas pääsi vaikuttamaan ja siksi koki sen omakseen ja oli tyytyväinen.” (strateginen johto)

Mielenkiintoista verkostoituneessa yhteiskunnassa on myös työntekijöiden kierto asiakkaan palvelukseen, millä tutkimuksessa tarkoitettiin positiivisia piirteitä, joita yrityksen työntekijän siirtyminen asiakkaan palvelukseen aiheuttaa. Toimihenkilöiden vastauksista tuli selvästi esille vastuun merkitys asiakaspalvelutilanteessa, joka voi tulla yllättäen ja ilmaantua hyvinkin erikoisissa paikoissa myös työajan ulkopuolella. Avoimuus ja tilanneherkkyys ovat ominaisuuksia, joita tilanteissa tarvitaan. Toimihenkilöiden mielestä asiakaspalvelu tarkoittaa nopeutta ja täsmällisyyttä, hyvää yhteydenpitoa ja

jatkuvaa tietoa siitä, missä mennään, rehellisyyttä ja kykyä kuunnella asiakasta.

"Kauniina kesäiltana lähden ajelulle pienellä veneelläni. Kauempana ulapalla on suurempi vene pysähdyksissä ja miehistö kiihdyksissä. Käväisen tarkistamassa tilanteen ja saan selville että heillä on potkuri sotkeutunut verkkoon. Siitä sitten hyppään kylmään veteen puukko hampaiden välissä kuin Tarzan konsanaan ja selvitän potkurin." (toimihenkilö)

Asiakaspalvelu on itsensä "likoon" laittamista, jonka jälkeen tuotteen tai konseptin myyminen on helpompaa. Verkostojen merkitys kasvaa kovaa vauhtia, ja niiden rakentamiseen liittyviä osa-alueita on osattava tehdä mitä moninaisimmin. Avoimuus, lämmينhenkisyys ja ihmisläheisyys ihmisten välillä koetaan positiivisena. Työntekijöiden mielestä asiakaspalveluun kuuluu sovitusta asioista kiinnipitäminen, tarkkuus pienissä yksityiskohdissa ja aika-tilausta huolehtiminen.

"Oli iso tilaus luvattu toimittaa perjantaina joka tuntui mahdottomalta ja sitten tuli vielä sairaus tapauksia. Sen viikon aikana yhdessä venyimme oman suorituskyvyn yli ja asiakas sai tuotteensa perjantaina. Onnistumisen ilo oli koko tiimissä mahtava. Tuli hyvä viikonloppu!" (työntekijä)

Tiimihenki

Tiimihenki oli mukana korostetusti useissa tarinoissa, myös ongelmatilanteista kertovissa tarinoissa. Innostus uuden oppimiseen tulee tiimin antamasta kannustuksesta ja yhdessä onnistumisesta. Fyysinen tapaaminen näyttelee suurta roolia ihmisten välisissä suhteissa eli ihmiset tarvitsevat kasvokkain tapaamisia. Pelkkä tekninen kommunikointi esimerkiksi sähköpostilla jää liian pinnalliseksi. Kansainvälisessä yrityksessä joudutaan myös miettimään uusia tapoja yhdessäolon löytämiseksi, kun ihmiset työskentelevät monesti hyvinkin kaukana toisistaan eikä yhteinen kieli ole yhdistävänä tekijänä. Yh-

dessäolo voi toki olla myös vapaa-aikana tapahtuvaa kanssakäymistä, mutta on selvää, että ympäristön muutos aika ajoin vaikuttaa tiimihengen virittämiseen positiivisesti, ihmiset jopa paljastavat itsestään jotakin enemmän jo sillä, että osallistuvat yhteisiin hankkeisiin myös työajan ulkopuolella. Tällä tavalla ajateltuna työ ja vapaa-aika linkittyvät keskenään.

”Sadan ampeerin erotin saatiin aikaiseksi ja sen kunniaksi mentiin porukalla Kyyjärven mökille juhlistamaan onnistumista, pois arkisesta maailmasta. Tärkeätä on muuttaa ympäristöä ja erityisesti ympäristössä olevaa symbolirakennetta.” (strateginen johto)

Tiimihenki vaikutti monella tasolla ja kytkeytyi myös kiinteästi tiedon kulkuun ja kommunikaatioon yleisesti yrityksessä. Erityisen paljon palautetta toimihenkilöiltä tuli yhteishengen rakentamisesta. Hyvää yhdessäoloa auttaa selvästi fyysinen yhdessäolo, josta esimerkkinä voi mainita useassa tarinassa kerrottu työskentely avokonttorissa ja erilaiset yhteiset tapaamiset. On tärkeätä, että kaikki ovat kykeneviä tiimityöskentelyyn ja niihin liittyvien toimintatapojen kehittämiseen.

”Otetaanpa esille vaikka tämä muutto: Insinöörit ovat olleet taas asialla. Paperilla kaikki näyttää niin himpskatin hyvältä. Mutta käytännössä ei kaikki oikein pelaakaan. Ja tilanahtaus vaivaa. Tämä on saanut tiimin jäsenet keskustelemaan asiasta. Hyviä ideoita pursuaa. Ehkä jonkun ajan kuluttua saamme itse suunnitella ja olla mukana päättämässä. Toivossa on hyvä elää.” (työntekijä)

On oltava aikaa toisille ja juuri siinä tulee monelle eteen kysymys siitä, kenelle varsinaisen työajan jälkeinen aika olisi annettava? Työn, perhe-elämän ja vapaa-ajan linkittäminen on todellisuudessa monelle vaikea yhtälö. Tässä olisikin yrityksissä aihetta vakavampaan pohdiskeluun tulevaisuudessa. Mitä sitten tiimityöskentely ja tiimihenki oikeastaan on? Eikö se tarkoita yksinkertaisimmillaan sitä, että töihin on mukava mennä, yhdessä töitä tekevät ovat avoimia toisilleen ja sitä kautta ”hyvä yhteismeininki” vaikuttaa myös asiakkaisiin, muihin sidosryhmiin sekä perhe-elämään. Sellaisessa ympäris-

tössä ja ilmapiirissä oppiminen on luontaista ja tieto ihmisten välillä vaihtuu spontaanisti koko ajan.

"Kaikkihan alkoi pienen porukan vedonlyönnistä, mutta siitä sitten puheita kuunnellen koko tiimi päätti osallistua yhdessä. Harjoittelimme koko joukkue pari kertaa, muuten jokainen vastasi itse omasta kunnostaan. Yhteinen rytmi löydettiin ja lopputuloksena oli voitto Loviisan souduissa." (toimihenkilö)

Brandin hallinta

Yrityksen brandi on se identiteetti, joka yrityksellä on ja jota on luotu koko sen elinaikana. Siihen kuuluu yrityksen julkinen kuva, mutta vielä tärkeämpää on se tapa, jolla yrityksen työntekijät kohtaavat yhteistyökumppaninsa, asiakkaansa ja toisensa. Yrityksen brandin arvoa on vaikea mitata rahassa ja yhtä vaikea sitä on selvittää sanoin. Yrityksen identiteetti on aina vahvasti sidoksissa yrityksen arvoihin.

"Olin eräässä seminaarissa jossa oli myös[yrityksen] asiakkaita. Kun keskusteluissa kävi ilmi, että olen ollut pitkään [yrityksen] palveluksessa, niin minun sanomisiani kuunneltiin huomattavasti tarkkaavaimmin. Eräskin asiakas sanoi, sinuun voi luottaa kun olet ollut [yrityksen perustajan] opissa pitkään. Sen jälkeen on asiakas ollut minuun yhteydessä ja kysellyt neuvoja ongelmien ratkaisuun." (työntekijä)

Hyvä itsetunto on tärkeä osa ihmisen identiteettiä ja jaksamista, ja sitä kautta se vaikuttaa myös brandiin. Ulkoisen kommunikoinnin ohella brandin hallintaan kuuluu yrityksen sisäinen kommunikointi. Selkeät ohjeet auttavat yrityksessä työskenteleviä ymmärtämään yhteisiä tavoitteita, jolloin asioiden kehittäminen helpottuu. Tärkeätä on huomioida, että liiallinen ohjeistaminen voi estää uuden tiedon luomista.

"Joku soittaa [yritykseen] ja kysyy siellä 'liittimistä'. Puhelunvälittäjä sanoo: 'Hetkinen yhdistän'. Toisessa päässä ei ole sitten ketään ja hom-

ma jää kesken. Asiakas ei tunne luottamusta jos ei saa tarvitsemaansa vastausta.” (strateginen johto)

Brandin hallinta koostuu monista erillisistä asioista ja pienetkin asiat vaikuttavat kokonaisuuteen. Asiakkaan ensikontakti yritykseen on tärkeä ja usein se tulee puhelimen, faksin tai sähköpostin välityksellä, jotka ovat kaikki kommunikaation kannalta tärkeitä. Kontaktin saaminen kertoo paljon myös yrityskulttuurista ja siitä, kuinka tärkeänä asiakasta pidetään. Brandi kehittyi, jos yrityksessä työskentelevät yksilöt uskovat siihen, mutta vasta kun brandi on organisaatiotason omaisuutta, on sen arvo todella hyödynnettävissä.

Osaaminen ja muutos

Uutta luodaan, jos syntyy uutta osaamista, ja uutta osaamista syntyy muutoksen kautta. Koska muutos tuo mukanaan epävarmuutta, se näkyi osassa tarinoita selvästi. Erityisesti työntekijät kritisoivat osaamisen ja muutoksen tuomaa epävarmuutta, ja usein heidän tarinansa sivusivat henkilökohtaisia oppimis- ja kehittymistarpeita.

”Pyrin kehittämään itseäni, että pysyisin ajan hengessä. Nykyinen – – [avainhenkilö] on vaikeuttanut työtäni, koska emme aina ole samalla aaltopituudella kaikista asioista. Myöskin englanninkielinen ohjelma tietokoneessa vaikeuttaa, koska en hallitse kieltä omasta mielestäni tarpeeksi.” (työntekijä)

Toimihenkilöt korostivat uusia toimintamalleja, jotka onnistuessaan antavat kaikille uskoa tulevaisuuteen. Oleellisena he pitivät uudenlaisia ryhmittelyjä ja kokoonpanoja, jolloin asioita voidaan koota yhteen eri tavalla, ja löytää juuri oikeaan aikaan oikea tapa toimia.

”Olemme rakentaneet tiettyä asiakassegmenttiä palvelevan ratkaisun, jossa kaikki tekijät on otettu huomioon. Hyvä, simppelellä konseptillä, jolle loppuasiakas sanoo ’kyllä, juuri tätä olemme aina toivoneet’, jakeluka-

nava sanoo 'kyllä, tähän säästää aikaamme', myyjä sanoo 'ihanaa – tätähän ei tarvitse edes myydä'. Myyjänä on ihana olla, kun kaikki elementit ovat kohdallaan, eikä negatiivisia vastaväitteitä kuulu. Siis kun myyjän ei tarvitse myydä. Konseptin toimivaksi rakentaminen on se vaihe, jolloin pitää olla pitkäjänteinen ja painaa pitkää päivää. Hyvällä tiimillä, josta löytyy samainen 'perkele'-mentaliteetti (periksi antamattomuus ja sitkeys), se onnistuu. Yksin on vähän vaikeampaa!" (toimihenkilö)

Kun organisaatiossa tapahtuneita tilanteita kuvataan tarinoiden avulla, tarkoittaa se samalla, että tilannetta tarkastellaan myös moraalisesta näkökulmasta. Usein käy niin, että organisaatioon elämään jäänyt tarina sisältää sanoman, jonka kautta organisaatiossa toimivat yksilöt oppivat ja antavat sille myös omia merkityksiä. Hyvä ja opettava tarina saa iän myötä aina hiukan muunnellun muodon, mutta eikö missä tahansa prosessissa kehitetä asiaa ja sisältöä koko ajan paremmaksi? Ihmiset kertovat luonnostaan tarinoita selvittääkseen ajatuksiaan. Ne ovat helppoja varsinkin silloin, kun halutaan selvittää monimutkaisia ja abstrakteja ilmiöitä. Tarinoissa mielenkiintoista on se, että jokainen tarinan kertoja tai kirjoittaja tuo esille omia käsitteitään ja metaforiaan. Ihmiset hahmottavat siten omaa ja muiden ihmisten elämää. Aaltosen ja Heikkilän (2003) mukaan narratiivinen lähestymistapa tuo organisaatioon monia pohtimisen arvoisia ansioita. He mainitsevat muun muassa, että tällainen lähestymistapa tarkastelee ihmistä kokonaisvaltaisesti, ratkaisee dualismiin liittyviä ongelmia, liittää arvot osaksi organisaation kehittämistä ja tuo sosiaaliset, tilannekohtaiset ja historialliset tekijät osaksi kokonaistarkastelua.

Kun perheyritys kohtaa muutoksia, se tarkoittaa usein, että jokaisen muutoksessa mukana olevan elämäntarina ikään kuin kirjoitetaan uudelleen niin, että itse muutos kytketään osaksi uutta tarinaa. Sitä kautta saadaan myös organisaatioon syntymään uusia tarinoita. Tarinalla on tärkeä merkitys sekä yksilön että organisaation kannalta, ja tarinan kertomisella on oma arvonsa ja merkityksensä. Jos ihmisen itsetunto on heikko, myös paineensietokyky on todennäköisesti heikko, jolloin muutoksessa mukana oleminen on vaikeaa. Ihmisen itsetunto vaikuttaa siihen, miten hän reagoi ympäristöönsä ja luo

merkityksiä. Jaarin (2004) väitöstudkimuksessa vahvan itsetunnon taustalla suomalaisessa työelämässä korostuivat aktiivisuus, osaaminen, menestyminen, sosiaalinen sujuvuus sekä yksilölliset arvot. Kuitenkin ihmisen hyvinvointi ja elämänlaatu ovat myös yhteydessä yhteisöllisiin arvoihin. Itsetuntoa voidaan vahvistaa tarinoiden avulla korostamalla ja parantamalla ihmisten välistä luottamusta. Tässä prosessissa keskijohdon rooli tiedon välittäjänä korostuu. Heistä voisi tänä päivänä käyttää nimikettä *”henkilösuhteiden kehittäjät”* tai ainakin heidän tehtävänsä tärkein osa tulisi olla ihmiset ja tiedon välittäminen heidän välillään. Luovuus syntyy tiedon luomisprosessin tuloksena ja epäonnistuu ainoastaan silloin, kun siihen osallistuvat ihmiset eivät ymmärrä toisiaan

Arvojen muuntaminen sosiaalseksi pääomaksi

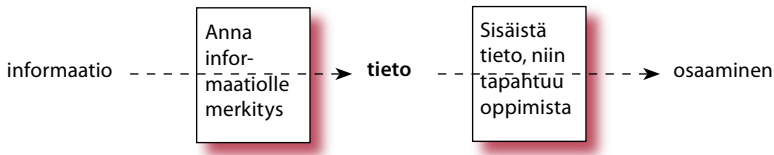
Kansainvälistyminen, muutokset ja toiminnan kehittäminen vaativat jatkuvaa oppimista ja uuden tiedon luomista. Sitä korostavat myös uusimmat perheyrityksiin keskittyneet tutkimukset, joissa nostetaan esiin muutostilanteen arvoina erityisesti ihmisten sitoutuminen, luottamus ja oppiminen (Niemelä 2003; Varamäki, Pihkala & Routamaa 2003; Gartell, Jenkins & Tucker 2001; Koironen 2003). Itse lisäisin niihin vielä innostuksen, jonka koen olevan eräs johtamisen vaikeimmista osa-alueista. Miten saada ihmiset innostumaan uuden oppimisesta niin, että strategiat, visiot, päämäärät ja tavoitteet myös toteutuvat. Juuti (2005) puhuu toivon johtamisesta, joka perustuu näkemykselle, että ihmiset luovat maailman vuorovaikutuksensa seurauksena.

Oppiminen on taito, jonka suunnan ja laajuuden jokainen määrää itse, ja ilman tietoa ei voi oppia eikä osaamistakaan muodostu. Nonaka, Toyama ja Konno (2002) määrittelevät tiedon oikeaksi todistetuksi uskomukseksi (*justified true belief*), joka on dynaamista ja jota luodaan sosiaalisessa kanssakäymisessä, jolloin se sisältää sitoutumista ja syviä uskomuksia yksilön arvokenteesta. Informaatiota on joka puolella, mutta tietoa on vain siellä missä

on ihmisiä. Hautamäki (2003) yksinkertaistaa tiedon määrittelemällä sille seuraavanlaisen kaavan:

$$\text{TIETO} = \text{informaatio} + \text{tulkintakoodi}$$

Tulkintakoodilla hän tarkoittaa kaikkea sitä, mitä me opimme toisilta ihmisiltä ja minkä pystymme parhaiten hyödyntämään pitkäaikaisessa ihmisten välisessä yhteistyössä (mt.). Kuviossa 2 on sama asia kuvattu hiukan laajennettuna niin, että informaatio muuttuu tiedoksi siinä vaiheessa, kun tiedon vastaanottaja antaa sille jonkin merkityksen. Tieto muuntuu puolestaan osaamiseksi vasta, kun on tapahtunut oppimista (Nonaka & Takeuchi 1995; Ruohotie 1997; Järvinen, Koivisto & Poikela 2000; Nonaka, Toyama & Konno 2002).



KUVIO 2. Informaatiosta osaamiseksi on prosessi, jossa tieto ilmaisee kontekstin

Japanilaiset tutkijat Nonaka ja Takeuchi (1995) jakavat tiedon eksplisiittiseen ja implisiittiseen tietoon. Myös Choo (1998) jakaa tiedon eksplisiittiseen ja implisiittiseen tietoon, mutta tuo näiden rinnalle kulttuurisen tiedon. Kulttuurinen tieto selittyy organisaation arvoilla, uskomuksilla ja oletuksilla, joilla pyritään selittämään todellisuutta. Kulttuurinen tieto on implisiittisen tiedon tavoin vaikeasti dokumentoitavissa, mutta laajasti jaettavissa organisaatiossa dialogin avulla. Kulttuurinen tieto on jaettava usean yksilön kesken ja sen tarkoitus on tuottaa sisältöä tiedolle. Nämä kolme tiedon lajia ovat toisistaan riippuvaisia. (Mt.) E. Poikela ja S. Poikela (2002) puhuvat organisaation kulttuuristetusta tiedosta, jolla he tarkoittavat niitä tiedollisia ja tuntemuksiin liittyviä rakenteita, joiden varassa organisaation jäsenet selittävät, ymmärtävät ja arvioivat organisaation todellisuutta. Siihen kuuluvat

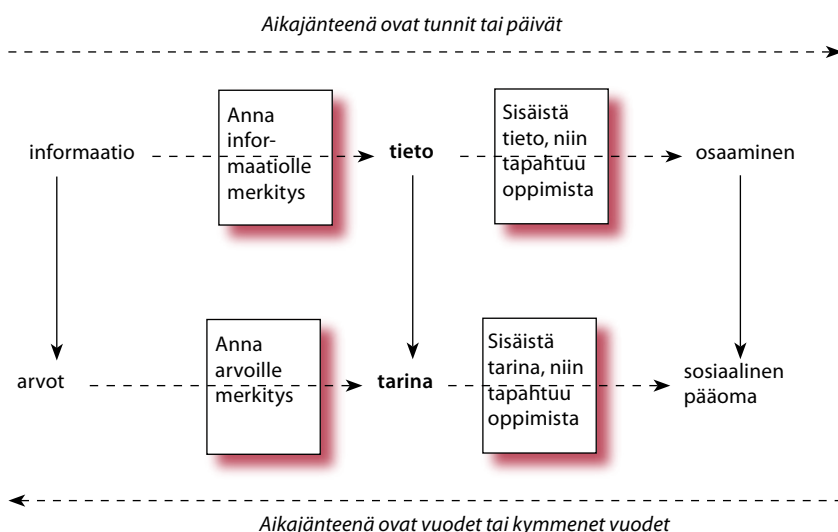
muun muassa organisaation toimintaan liittyvät oletukset ja uskomukset mutta myös objektiivisesti havaittavia elementtejä. Kulttuuristettu tieto liittyy muihin tiedon lajeihin ja yhteistä ymmärrystä luovaan prosessiin. Jaettu ymmärrys on vahvasti sidoksissa kieleen ja siten sosiaalisesti konstruoituva perustuen yhteiseen tulkintaan ja asioista sopimiseen. Esimerkiksi, kun ihmiset oivaltavat asioita uudella tavalla tai luovat niistä uudenlaisia käsityksiä ja näkemyksiä, he myös kehittelevät niistä puheeseensa uusia metaforia ja tarinoita. Toiset yhteisön jäsenet voivat omaksua näitä uusia tapoja ymmärtää asioita sekä kehittää niitä edelleen. (mt.)

Keskeiseksi yksilöiden ja koko organisaation kehittymisen kysymykseksi nousee, kuinka yksilöt kykenevät keskinäisellä vuorovaikutuksella saamaan ihmisten implisiittisen tiedon organisaation yhteiseen käyttöön ja vakiinnuttamaan sosiaalisesti pääomaksi organisaatioon. Implisiittisen tiedon siirtäminen yksilöltä toiselle ei onnistu ainoastaan uuden teknologian avulla, vaan useimmiten käytetään puhetta. Itsekseen puhuminen ei riitä, vaan implisiittisen tiedon siirtämiseen tarvitaan vuoropuhelua vähintään kahden henkilön välillä.

Elämän kokonaisuuden kannalta oppiminen on osa ihmisen perusprosessia eli itsensä löytämistä. Oppimisella on merkittävä rooli ihmisen rakentaessa itseään suhteessa ympäristöön. Sen vuoksi ympäristön merkitys ei ole samantekevä, vaikka lähtökohtana on aina ihmisen oma halu oppia. Yksilön on opittava oppimaan. Jokaisella on oma sisäinen motivaationsa ja kykynsä tiedostaa, mitä tehdä ja erityisesti mitä ei tehdä, jolloin arvoilla suuri merkitys. Organisaation tehtävä on luoda edellytykset, jotta yksilön oppiminen on mahdollista, mikä tarkoittaa, että organisaation on tarjottava riittävästi rauhaa, tilaa ja aikaa. Oppimisprosesseja on aika-ajoin mitattava, ja on saatava asianmukaista ohjausta aina silloin, kun uusia taitoja kokeillaan käytännössä (Järvinen ym. 2000).

Kuviossa 3 on lähdetty ajatuksesta, jonka mukaan yrityksen arvot muuttuvat ajan myötä tarinoiksi, kun vastaanottaja antaa arvoille jonkin merkityksen. Tarina muuntuu puolestaan sosiaalisesti pääomaksi vasta, kun on tapahtunut oppimista (vrt. informaatio-tieto-osaaminen sivu neljä). Toisin

sanoen, jos yrityksen arvot ovat se informaatio, jonka organisaatiossa toimivat yksilöt kohtaavat, niin tarinat ovat keino, jolla merkityksellisen tiedon saa välitettyä. Hyvä tarina leviää organisaatiossa helposti. Kollektiivinen tarinoiden kertominen, ymmärtäminen ja sisäistäminen kartuttavat pitkällä aikavälillä organisaatiossa olevaa sosiaalista pääomaa. Sosiaalinen pääoma eroaa osaamisesta aikakäsitteen avulla (kuvio 3).



KUVIO 3. Arvot ja tarinat perheyrietyksessä kun niitä tarkastellaan oppimisen kautta

Sosiaalisella pääomalla kuviossa 3 tarkoitetaan osaamisen kartuttamista, jota tapahtuu, kun ihmiset tuntevat toisensa ja heidän on helppo toimia yhdessä ja ratkaista nopeasti ongelmia. Suoraviivainen kulttuuri mahdollistaa matalat organisaatiot ja nopean päätöksenteon, minkä pitäisi helpottaa liiketoiminnan kehittämistä varsinkin muutostilanteissa. Sosiaalisessa pääomassa on aina paljon hiljaista tietoa, joka on sidoksissa ympäristöön, eikä tämä tieto ole sellaisenaan aina siirrettävissä eteenpäin. Yksinkertaistaen voisi sanoa, että päästäkseen tavoitteeseensa ihminen käyttää hyväkseen henkilökohtai-

sia verkostojaan ja suhteitaan. Sillä tavalla tavoitteet ovat saavutettavissa jopa huomattavasti nopeammin kuin yksin puurtaen.

Tarinoiden ja eletyn elämän välinen suhde on yksilöllisen ja sosiaalisen välistä dialogia. Yksilö soveltaa tarinoita luovasti oman sosiaalisen kokemuksensa kautta, jolloin saadaan mallitarinoita, jotka vaihtelevat konkreettisista kertomuksista abstrakteihin narratiivisiin moraliteetteihin (Hänninen 2000). Edellä kuvailtujen mallitarinoiden teemoissa sosiaalinen pääoma esiintyi pääasiassa konkreettisina kertomuksina, mutta myös abstrakteja tarinoita esitettiin. *Lupauksen pitäminen asiakkaalle* tuli esille erityisesti luottamuksesta kertovissa tarinoissa. *Tiimihenki* kuvasti organisaation sisäistä kumppanuutta ja kollektiivisen oppimisen merkitystä. Sosiaalisen pääoman kannalta tärkeää on se, ovatko ihmiset valmiita antamaan aikaa toisilleen ja luomaan ilmapiiriä, jossa uuden oppiminen yhdessä on jatkuvaa. *Brandin hallinta* koettiin tärkeäksi yhteiseksi asiaksi, joka on vahvasti sidoksissa organisaation arvoihin ja on pitkäjänteistä työtä, johon organisaation sosiaalinen pääoma kiinnittyy. *Osaaminen ja muutos* korostuivat työntekijätasolla enemmän yksilön oppimisprosesseina, kun sen sijaan toimihenkilötasolla tarinat keskittyivät kollektiivisiin muutosprosesseihin. Sosiaalisen pääoman suhde tarinoihin on konkreettinen, koska tarinat auttavat organisaatiossa työskenteleviä hahmottamaan sitä, miten löytää oikea tapa toimia ja kehittyä.

Johtopäätös

Olen pohtinut tässä artikkelissa arvojen asemaa perheyrityksessä useasta näkökulmasta. Arvot ovat tärkeä osa yrityksen kokonaisuutta ja organisaatiokulttuuria. Erityisesti perheyrityksissä ne näyttävät kytkevän hyvin erityyppiset toimijat, perheen ja yrityksen tiiviisti toisiinsa. Perheen kannalta tärkeä yhteisöllisyys ja yrityksen korostama yksilöllisyys kietoutuvat toisiinsa. Perheyrityksen pitkäjänteistä kehittämistä on hyvä tarkastella sosiaalisen pääoman kautta, koska siihen liittyy valtava määrä sellaista osaamista, joka ei

ole ainoastaan yksittäisen henkilön vaan koko organisaation yhteistä omaisuutta.

Perheyrytyksessä on perinteisesti pitkiä työsuhteita ja erittäin paljon kokemusta, jonka hyödyntämiseen on panostettava enemmän. Myös sosiaalisella vuorovaikutuksella on suuri merkitys. Siksi sosiaalisesta pääomasta muodostuu perheyrytyksen kilpailukykyyn merkittävästi vaikuttava tekijä. Termiä pääoma voi kritisoida, koska se niin vahvasti mielletään rahaksi, eikä ihmisten välisiksi suhteiksi. Samalla kuitenkin pääomaa käsitteenä arvostetaan, koska se mielletään rahanarvoiseksi. Termi sosiaalinen pääoma on yleistynyt ja erityisen hyvänä pidän, että se on yleistynyt usealla eri tieteenalalla. Mielenkiintoinen ulottuvuus arvojen kannalta, sosiaalisen pääoman lisäksi, on kulttuurinen pääoma, jonka merkitys on lisääntymässä tutkimuksessa ja yleisessä keskustelussa.

Tarinat antavat organisaatiolle ja erityisesti esimiehille selvän ja konkreettisen apuvälineen, jota hyödyntäen tieto saadaan helpommin ja nopeammin kaikkien ulottuville. Tarinoiden avulla osa organisaatiossa olevaa implisiittistä tietoa pystytään muuntamaan eksplisiittiseksi organisaatiotason tiedoksi, jonka jälkeen tiedon käsitteleminen ja prosessointi on helpompaa. Tarinat paljastavat usein jotakin yrityksen arvomaailmasta. Merkitykselliset asiat elävät organisaatiossa tarinoina, jotka auttavat ja tukevat sekä yksilöä että organisaatiota muutostilanteissa ja antavat keskijohdolle hyvän apuvälineen omassa työssään henkilösuhteiden kehittäjinä.

Tulevaisuudentutkija Jensen (1999) ennustaa, että olemme siirtymässä informaatioyhteiskunnasta kohti tarinayhteiskuntaa (*dream society*), unelma- tai elämysyhteiskuntaa. Hänen mukaansa tulevaisuus ei löydy fyysisestä maailmasta, vaan se on olemassa ajatuksissamme ja unelmissamme. Tarinayhteiskunnalle on ominaista tarinoiden kertominen, jolloin tiettyyn tuotteen tai palveluun liittyy aina arvostusta herättävä kertomus. Organisaatiossa kerrotut tarinat sisältävät aina jonkin sanoman, jonka avulla vaikeitakin asioita on helppo käsitellä. Hyvä tarina elää organisaatiossa pitkään ja luo luontevasti pitkällä aikavälillä sosiaalista pääomaa organisaatioon.

Ongelmaksi voi muodostua tilanne, jossa suuntaa halutaan muuttaa niin radikaalisti, että jokin ”vanha” tarina on jopa poistettava. Tarinoiden poistaminen onnistu yhtä helposti kuin kirjoitetun manuaalin. Brown (1991) päätyi omassa Xeroxia käsitelleessä tutkimuksessaan analysoimaan tarinoiden voimaa. Hän huomasi, että esimerkiksi kopiokoneiden korjaajat eivät käyttäneet oppimistarkoituksessa tietoteknisiä manuaaleja vaan omista ja toisten kokemuksista muotoiltuja tarinoita. Sillä tavalla ongelmakohdista kommunikoi- tiin Brownin mukaan nopeammin ja helpommin.

Osaamista voidaan parantaa kehittämällä oppimismahdollisuuksia ja -ilmastoa. Peruslähtökohtana on, että yrityksen kulttuuri luo edellytykset oppimiselle. Koska kulttuuri luo oppimiseen liittyviä arvoja, on tärkeätä tunnistaa se, miten organisaation arvot on työyhteisössä sisäistetty. Kansainvälisessä toimintaympäristössä niitä on kuitenkin osattava analysoida laajemmasta perspektiivistä. Eri kulttuureissa tiedon etiikka ja moraali perustuvat kyseisen organisaation tai yhteisön rakenteeseen ja arvostuksiin. Tiedon luotettavuus määräytyy sen mukaan, keneen yhteisö luottaa. Henkilökohtainen luotettavuus ja persoonallisuus nousevat kunniaan, mutta samalla yhteistoiminnan arvostus kasvaa. Tietynlainen paluu vanhoihin tapakulttuuria korostaviin heimoyhteisöihin on käynnissä. Haluamme siis kuulua johonkin joukkoon, joka saattaa löytyä yllättävältäkin suunnalta.

Lähteet

- Aaltonen, M. & Heikkilä, T. 2003. Tarinoiden voima. Miten yritykset hyödyntävät tarinoita? Helsinki: Talentum.
- Aaltonen, T. & Junkkari, L. 2000. Yrityksen arvot ja etiikka. Juva: WS Bookwell.
- Bourdieu, P. 1986. The Forms of Capital. In J.G. Richardsson (ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Brown, S.J. 1991. Research that Reinvents the Corporation. In Harvard Business Review on Knowledge Management. USA. Harvard Business School Press, 153–180.

- Choo, C.W. 1998. The knowing organization: how organizations use information to construct meaning, create knowledge and make decisions. New York: Oxford University Press.
- Gatrell, J., Jenkins, H. & Tucker, J. 2001. Family Values in Family Businesses. In G. Corbetta & D. Montemerlo (eds.) The role of family businesses, Reseach Forum Proceedings. EGEA S.p.A. Milano, 164–190.
- Harisalo, R. & Miettinen, E. 1998. Luottamus pääoma: Yrittäjyyden kolmas voima. Tampere: Tampere University Press.
- Hautamäki, A. 2003. Kyllä Amerikka opettaa: Hyvinvointivaltio muutosten edessä. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Hänninen, V. 2000. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Jaari, A. 2004. Itsetunto, elämänhallinta ja arvot: korrelatiivinen tutkimus Morris Rosenbergin itsetutokäsitteen taustasta suomalaisilla työikäisillä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Jensen, R. 1999. The Dream Society. R. R. New York: Donnelly & Sons Company.
- Junnila, R. & Juuti, P. 1997. Arvot ja johtaminen. JTO-tutkimuksia sarja 7. Helsinki: JTO-Palvelut.
- Juuti, P. 1996. Suomalainen elämänlaatu. JTO-tutkimuksia – sarja 10. Helsinki: JTO-Palvelut.
- Juuti, P. 2005. Toivon johtaminen. Aavaranta-sarja. Helsinki: Otava.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WSOY.
- Koiranen, M. 2003. Perheyrittäjien johtaminen. Valkeakoski: Konetuumat.
- Konno, N., Nonaka, I. & Toyama, R. 2002. Knowledge, Creation and Leadership; SECI, Ba and Leadership: A unified Model of Dynamic Knowledge Creation. Julkaisussa S. Little, P. Quintas & T. Ray Managing Knowledge: an Essential Reader. London: Sage.
- Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä: Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muutoksena. Hämeenlinna: Karisto.
- Kuivakangas, J. 2002. Kuuluuko ääni, löytyykö keinot? Julkaisussa A. Rönkä & U. Kinunen (toim.) Perhe ja vanhemmuus: Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Neubauer, F. & Lank, A. 1998. The Family Business – Its Governance for Sustainability. Great Britain: Creative Print & Design.
- Niemelä, T. 2003. Inter-Firm Co-operation Capability: A processual Empirical Study on networking Family Firms. Jyväskylä Studies in business and economics 22. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Pihkala, T., Routamaa, V. & Varamäki, E. 2003. The Stages of Transferring Knowledge in Small Family Business Successions. Julkaisussa P. Poutziouris & L. Steier *New Frontiers in Family Business Research the Leadership Challenge*. Lausanne: IFERA-FBN publications, 337–351.
- Pohjola, J. 1999. Organisaatioiden integraatioprosessien sujuvuus yrityskauppa- ja fuusiotilanteessa – organisaatiokäyttämisen näkökulma. Turun kauppakorkeakoulun väitöskirja. Turku.
- Poikela, E. & Poikela, S. 2002. Tieto ja osaaminen oppimisen lähtökohtana ja tavoitteena. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä*. Tampere: Tampere University Press, 55–74.
- Raitavuo, M. 2004. Perheyrittäjien arvot sosiaalisena pääomana tiedon ja oppimisen prosesseissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Ruohotie, P. 1997. *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki: Edita Oy.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WSOY.
- Saarinen, E. 1986. Länsimaisen filosofian historia huipulta huipulle Sokrateesta Marxiin. Porvoo: WSOY.
- Schein, E.H. 2001. Yrityskulttuuri – selviytymisopas. Suom. Rosti P. (alkuper. 1999). Helsinki: Laatuokeskus.
- Svendsen, G.L.H & Svendsen, G.T. 2004. *The Creation and Destruction of Social Capital: Entrepreneurship, Co-operative movements and Institutions*. Great Britain: Edward Elgar Publishing Ltd.

OSAAMINEN, JOHTAMINEN JA SOSIAALINEN PÄÄOMA

Tiivistelmä

Yritysten johtamisessa askarruttaa jatkuvasti kysymys siitä, miten tulisi johtaa, jotta organisaatio parhaalla tavalla toteuttaisi niitä tavoitteita ja pyrkimyksiä, joita yrityksellä, siis omistajilla, johdolla, henkilöstöllä ja erilaisilla tärkeillä sidostahoilla yrityksen suhteen on. Johtamisen vaikuttavuuden, saati tuloksellisuuden dynamiikka on edelleenkin heikosti kuvattu asia. Miten muodostuu johtamisen ja sen vaikutusten välinen mahdollinen yhteys, on edelleenkin eräänlainen "black box". Asioita tapahtuu jostakin syystä tai ei tapahdu. Tätä problematiikkaa yritetään tässä artikkelissa avata läpinäkyvämmäksi kohdistamalla katse organisaation merkittävään aineettomaan resurssiin, sosiaaliseen pääomaan. Artikkelissa pohditaan sosiaalisen pääoman olemusta sekä sinänsä että johtamisen ympäristössä erityisesti. Samoin tutkitaan sitä, miten sosiaalinen varallisuus tai pääoma organisaatioon tai organisaatiossa muodostuu. Artikkelissa pohditaan edelleen sitä, miten sosiaalista pääomaa voisi hyödyntää johtamisessa. Dialoginen johtaminen voisi olla se johtamisen tapa, jolla yrityksen ja yksilön intressi voitaisiin luontevasti sovittaa yhteen. Johtamisdialogi virittää oppimisprosessin, joka integroi organisaation jäsenten sosiaalista todellisuutta, sisältöjä ja infrastruktuuria ja siten muodostaa sosiaalista varallisuutta. Sosiaalisen pääoman muodostuminen on ilmeisesti luonteeltaan syklinen prosessi. Kertyvä pääoma edistää dialogia, mikä puolestaan kerryttää pääomaa. Kertyvä sosiaalinen pääoma toimii organisaatiota koossapitävänä liimana ja toisaalta organisaation prosesseissa niiden sujuvuutta ylläpitävänä voiteluaineena. Se, millaisella johtamisella tehokkaimmin edistettäisiin organisaation oppimisprosessia kohti suurempaa sosiaalista varallisuutta, ei tässä artikkelissa ole erityisesti esillä.

Johdanto

Miksi yrityksen huolella mietitty strategia ei ota kunnolla ”jalkautuakseen”? Miksi omistajien tai edes toimivan johdon tahto ei välttämättä konkretisoidu motivoituneeksi ja sitoutuneeksi toiminnaksi organisaation arjessa? Miksi tarvitsemme etujärjestöjä ja niiden määrittelemiä foorumeita sovittamaan yhteen työnantaja- ja työntekijäosapuolten etuja? Miksi organisaation arki ja sitä koskevat linjaukset ja päätökset eivät aina keskustele keskenään? Miksi ihmiset eivät sitoudu? Tämäntapaiset kysymykset ovat arjesta tuttuja. Olisiko kysymys hankalista rakenteista, huonosti laadituista suunnitelmista, heikosti toimivista prosesseista, ihmisten heikosta osaamisesta tai puutteellisesta motivaatiosta vai kenties ihmisten vähäisestä oppimishalusta tai -kyvystä? Vai voisiko olla kysymys organisaation ja johtamisen prosessien puutteellisesta ymmärryksestä. Yleistäen voisi sanoa, että johtamisymmärryksemme traditio perustuu pitkälti autoritaaristen tuotanto-organisaatioiden johtamiskokemukseen ja -osaamiseen. Seuraavassa esittelen joitakin viimeaikaisia johtamisympäristön kehitysilmiöitä, joilla saattaisi hyvinkin olla merkitystä yllä kuvattujen pohdinnan aiheiden kannalta.

Olemme vanhastaan tottuneet pitämään luonnollisena, että sekä ihmis- että yrityselämässäkin on toisinaan parempia ja välillä taas huonompia aikoja. Olemme myös oppineet, että talouden ja yritysten toiminnasta ja tuloksellisuudesta on syytä tehdä johtopäätöksiä vain riittävän pitkällä eteen- ja taaksepäin ulottuvalla aikavälillä. Lyhyen aikavälin, ikään kuin poikkileikkauksiin perustuvaa talouden seurantaa on pidetty lähinnä asiantuntemattomuutena, osoituksena siitä, että kyseisen (liike)toiminnan rahavirtojen dynamiikkaa ei ole oikein ymmärretty. Viime aikojen yritys- ja pörssitoiminnan kvartaalitarastelu on johtanut laadullisesti uudenlaiseen tilanteeseen. Se, mikä ei enää voi joustaa, on tulos. Kaikkea muuta voidaan tarvittaessa säädellä. Yhä useampi yritys alkaa toimialastaan riippumatta olla työntekijän leipäpuun sijasta omistajien vaurastumispeli. Miten johdamme, jotta voisimme neljännesvuosittain osoittaa omistajien ja sijoittajien vaatimaa riittävää tuottoa?

Samalla, kun tuotteet ja palvelut muuttuvat koko ajan yhä virtuaalisemmaksi myös toiminnan tietointensiivisyys, tietämisen ja osaamisen merkitys asioiden aikaansaamiseksi tulee yhä olennaisemmaksi. Osaaminen ja osaamista ylläpitävä oppiminen ovat kuitenkin yksilöihin ja ”ihmisrakenteisiin” kytkeytyviä kvaliteetteja, jotka olisi saatava maksimaalisesti käyttöön, jatkuvasti kehittymään ja uudistumaan. Jaakko Lehtonen (2004, 12) puhuu asiasta osuvasti toteamalla promootioesitelmässään, että koko työopimuskulttuuri on muuttunut. Yritykset eivät palkkaa enää työntekijöitään koko iän kestävään työsuhteeseen, johon työntekijät vastaavat sitoutumalla yritykseen, sen tavoitteisiin ja arvoihin. Työntekijä myy osaamistaan ja työnantaja ostaa sitä kuin mitä tahansa raaka-ainetta. Lehtonen jatkaa: ”Syitä tämän uuden psykologisen työopimuksen muodostumiseen on useita: määräraikaisten työsuhteiden yleistyminen, toimintojen kiihtyvä ulkoistuminen ja yhteiskunnan niin sanottujen postmodernien arvojen, kuten ihmisen kasvavan haluttomuuden sitoutua mihinkään aatteeseen tai yhteisöön, vahvistuminen.” Tästä johtuu, että osaamisen johtaminen kohtaa uudenlaisia, kasvavia haasteita.

Yleisesti ottaen alkaa kuitenkin olla kokemusta siitä, että organisaation tavoitetietoinen, sitoutunut, motivoitunut ja hyvin organisoitunut työ tuottaa määrällisesti ja laadullisesta parempaa tulosta. Samoin yhtä tuttu lienee ajatus siitä, että laadukkaasti johdettu organisaatio on toimiva ja tuloksekas. Miksi tarkkaan ottaen näin on, on edelleen selkeää vastausta vailla. Perinteinen metafora läpinäkymättömyyden ilmaisemiseksi on ”black box”. Asia viittaa siihen, että tunnemme syötteen ja seuraukset, mutta emme sitä tapahtumasarjaa, jonka kautta syöte muuttuu seuraukseksi. Tarvitsemme siis organisaatioiden ja johtamisen dynamiikan syvempää ymmärtämistä. Kiinnostava ja lupaava näkökulma kuvaamaan ja selittämään yllä kuvattua problematiikkaa on sosiaalinen pääoma.

Tarkastelen tässä artikkelissa sitä, mitä sosiaalinen pääoma johtamisen kontekstissa on ja millä tavalla se liittyy tai osallistuu organisaation substanssiin, prosesseihin ja dynamiikkaan. Lisäksi pohdin sitä, miten johtamisella voitaisiin hyödyntää sosiaalista pääomaa sekä tukea sellaisia yksilöiden ja organisaation (oppimis)prosesseja, jotka olisivat omiaan kartuttamaan sosiaalista varallisuutta organisaatiossa.

Organisaation aineeton varallisuus

Mikä tahansa organisaatio tarvitsee toimiakseen riittävästi resursseja. Tarvitaan rahaa ja muuta pääomaa eri muodoissaan, aineellista ja aineetonta. Aineellinen pääoma poikkeaa aineettomasta usealla periaatteellisella tavalla. Yrityksen aineellisesta pääomasta voidaan tehdä koska tahansa konkreettisia havaintoja. Sen olemassaolo tai puuttuminen, samoin kuin sen määrä ja laatu ovat kulloinkin varsin kiistattomasti todettavissa, määriteltävissä ja mitattavissa. Sen sijaan aineeton pääoma tai varallisuus ilmenee vain epäsuorasti, organisaation sisäisten ja ulkoisten toimijoiden tekojen, siis organisaation elämän kautta ja sen puitteissa, de post facto. Aineeton pääoma on epäilemättä jotakin sellaista organisaatiossa olevaa, mikä on omiaan edistämään organisaation pyrkimysten toteutumista ja tässä mielessä muuhun varallisuuteen verrattavaa, mutta jota on kuitenkin vaikea tarkastella yhteismitallisesti aineellisten resurssien yhteydessä. Ståhlen ja Grönroosin (1999) mukaan aineeton pääoma onkin nykykäsityksen mukaan ”taseen ulkopuolinen” varallisuuserä. Syiksi tälle he mainitsevat ensinnäkin vastuukysymyksen eli kuka vastaa siitä, että aineeton varallisuuserä on oikein arvostettu? Missä sen määrä ja laatu mitataan? Riittääkö esimerkiksi organisaation oma ilmoitus asiasta vai määrittelevätkö sen kenties lopullisesti asiakkaat kilpailutilanteissa? Toinen syy on se, että tällaisen varallisuuden arvo voi romahtaa hetkessä. Esimerkiksi muutaman avainhenkilön poistuminen organisaatiosta tai jokin julkisuutta saavuttava takaisku saattavat pahimmassa tapauksessa olennaisesti romahduttaa organisaation osaamispääoman eli osaamisen uskottavuuden. Kolmanneksi he mainitsevat osingonjaon verotuskohtelun vaatimukset. Miten aineetonta varallisuutta verotettaisiin? (Ståhle & Grönroos 1999, 199). Toistaiseksi emme siis osaa käsitellä aineetonta pääomaa yrityksen reaali-varallisuutena, tase-eränä yhteismitallisesti yrityksen muun varallisuuden kanssa, sen kiistattomasta olemassaolosta huolimatta.

Tässä artikkelissa aineetonta pääomaa ja varallisuutta tarkastellaan synonyymeina, vaikka voitaisiin toki ajatella niitä eri asioinakin. Aineeton varallisuus perustuisi lähinnä organisaation kykyyn toteuttaa toimintaansa menes-

tyksellisesti, kun taas aineeton pääoma olisi jonkinlainen investointiresurssi, joka mahdollistaisi yrityksen strategisia siirtoja.

On olemassa yrityksiä integroida aineettoman, ihmisiin ja organisaatioon kiinnittynyttä varallisuutta yrityksen muuhun varallisuuteen. Se näyttää tavallisimmin tapahtuvan erilaisten henkilöstötilinpääätösratkaisujen muodossa (Liukkonen 1997; Ahonen 1998; Eronen 1997). Tällöin on kuitenkin tarkasteltu lähinnä henkilöstöresursseja sellaisten kvantitatiivisten suureiden kuten demografian, henkilöstökulujen, työsuhdetyyppien, työaikakertymän, henkilötyövuosien tai kvalifikaatioiden avulla. Ennen kaikkea on pyritty osaamisluontoisen aineettoman pääoman arvioimiseen. Sen sijaan sosiaalista pääomaa on lähestytty hyvin yleisellä ja epäsuoralla tasolla. Esimerkkeinä voisivat olla vaikkapa poissaolojen määrä, työilmapiiri ja työtyytyväisyysmitaukset sekä erilaiset työkykyarviot.

Konkreettisin ja tutuin aineettoman pääoman muoto on ”osaamispääoma”, jonka Jaakko Lehtonen (1999, 194) määrittelee ”niiden henkilöstöresurssien arvoksi, jotka tekevät yritykselle mahdolliseksi tehokkaan ja tarkoituksenmukaisen toiminnan ja markkinatilanteiden hyödyntämisen, ja jotka torjuvat toiminnan uhkatekijöitä”. Siitä seuraa, että panostamista henkilöstön osaamiseen on alettu pitää aidosti investointiluontoisena toimintana aivan samalla tavalla kuin panostamista fyysisten resurssien kehittämiseen. Esimerkiksi henkilöstön kouluttamista ja kehittämistä ei osaamisvarallisuuden katsannossa lueta enää pelkästään yrityksen kuluihin ja kustannuksiin, vaikka yrityksen taloudenpidossa, esimerkiksi budjetoinnissa niitä sellaisina edelleenkin tarkastellaan. Ainakin periaatteessa osaamista on alettu pitää yrityksen yhä strategisempana varallisuutena.

Toinen merkittävä, mutta kenties vaikeimmin konkretisoitavissa oleva aineettoman pääoman muoto on ”sosiaalinen pääoma”, joka edelleen Lehtosta (1999, 194) siteeraten sisältää ”ne yrityksen sisäiset tekijät, jotka 1) ylläpitävät ja vahvistavat henkilöstön piirissä luottamusta yritystä (tai organisaatiota) kohtaan, 2) vahvistavat henkilöstön sitoutumista yhteiseen kulttuuriin ja yhteisiin tavoitteisiin ja 3) tukevat yhteisön jäsenten ja sen eri toiminnallisten yksiköiden välistä vuorovaikutusta”. Sosiaalinen pääoma on siis merkittävä,

mutta myös hyvin kattava käsite. Se sisältää lukuisia organisaation toimivuuteen ja työn tuloksellisuuteen sekä myös olennaisesti yrityksen kilpailukykyyn ja -etuihin liittyviä tekijöitä. Ainakin henkilöstön motivaatio ja sitoutuminen sekä ihmisten keskinäinen luottamus ja erimuotoinen yhteistyö ovat sosiaalisen pääoman ilmenemismuotoja. Voi sanoa, että käsitteen piiriin kuuluvat organisaation koossa pysyminen ja organisaatioelämän sujuvuus yleisemminkin.

Organisaation aineettomaan varallisuuteen kuuluu myös eräänlaisena sosiaalisen pääoman laajentumana mainepääoma. Lehtonen (1999, 195) määrittelee käsitteen siten, että ”organisaation mainepääoma on se arvo, jonka erilaisten tärkeiden sidosryhmien luottamus organisaation, niiden sitoutuminen sen tavoitteisiin ja myönteinen mielikuva sen tulevasta kehityksestä organisaatiolle muodostavat. Yrityksen maine on se aineeton omaisuus, joka määrittelee yrityksen aseman sen keskeisten kilpailijoiden joukossa.” Mainepääoma on selvästikin samaa heimoa, mitä 80-luvun käsitteet ”imago” tai ”profiili” tai 90-luvulla sijaa saaneet ilmaukset kuten yrityksen ”persoonallisuus” tai ”identiteetti” ovat olleet. Mutta kuten määritelmästä ilmenee, yrityksen mainepääoma on eräällä tavalla käsitteen sosiaalinen pääoma laajennus. Siitä voisi käyttää jopa käsitettä ”ulkoinen sosiaalinen pääoma”, joka ulottuu yrityksen kannalta merkittäviin ulkoisien toimijoiden, sidostahojen eli stakeholdereiden ja yrityksen väliseen dynamiikkaan. Kunnossa oleva maine vetää puoleensa sijoittajia, yhteistyökumppaneita, asiakkaita ja niin edelleen. Sitä kautta muodostuu yritykselle merkittävää lisäarvoa.

Yrityksen maineella on monenlaista sisäistä merkitystä organisaatiolle. Hyvä maine on viesti organisaation ja sen toiminnan laadusta myös organisaation sisälle. Osallisuus maineeseen synnyttää organisaation jäsenissä vahvaa samaistumista yritykseen, mikä puolestaan tukee heidän sitoutumistaan ja siten kerryttää organisaation sosiaalista varallisuutta. Mainepääoma on sekä itsessään sosiaalista varallisuutta että myös synnyttää ja kasvattaa sitä. Laajemmin sidostahojen ja yrityksen välistä dynamiikkaa on esitetty Juha Näsin (1995) toimittamassa teoksessa *Understanding Stakeholder Thinking*.

Sosiaalisen pääoman muodostuminen ja sen vuorovaikutukset

Sosiaalisen pääoman ja osaamispääoman välistä dynamiikkaa ovat analysoineet esimerkiksi Nahapiet ja Ghoshal (1998) ja myös Tsai ja Ghoshal (1998). Heidän artikkeleissaan sosiaalinen pääoma jaetaan kolmeen eri osaan tai näkökulmaan. He puhuvat ensinnäkin ”rakenteellisesta ulottuvuudesta”, joka koostuu erilaisista verkoista, yhteyksistä ja rakenteista, jotka puolestaan luovat ikään kuin fyysiset puitteet ihmisten väliselle kanssakäymiselle. Toiseksi he mainitsevat ”kognitiivisen ulottuvuuden”, joka sisältää organisaation sisäisen, yhteisen kielen, yhteiset koodit ja tulkinnat sekä yhteisen organisaatiokulttuurin. Kolmantena he kuvailevat ”henkilösuhdeulottuvuuden”, johon sisältyvät luottamus, yhteisön normit, velvoitteet ja sopimukset eli kaiken kaikkiaan identifioituminen yhteisön jäseneksi.

Uutta osaamispääomaa muodostuu Nahapiet ja Ghoshalin (1998) mukaan yhdistelyn ja vaihdannan kautta. Ensiksi täytyy olla mahdollisuus yhteydenpitoon niihin osapuoliin, joiden kanssa on mahdollista jakaa ja vaihtaa osaamispääomaa. Toiseksi tarvitaan ”arvon ennakoimista”, eli näkemystä siitä, millainen uusi osaamispääoma olisi nimenomaan tämän yrityksen tai organisaation kannalta erityisen arvokasta ja näin syytä asettaa tavoiteltavaksi. Kolmanneksi tarvitaan motivaatiota oman osaamispääoman yhdistämiseen ja vaihtamiseen. Neljänneksi tarvitaan osaamista, jota osaamisen vaihdanta ja yhdistäminen edellyttävät. Osaamispääomaa syntyy, kun sosiaalisen pääoman ja vaihdannan ja yhdistelyn komponentit ovat dialogissa keskenään (Nahapiet & Ghoshal 1998). Sosiaalinen pääoma on ikään kuin yhteisöä koossa pitävä ”liima” ja myös ”voiteluaine” uuden osaamisen muodostumisessa. Edelleen kuvatulla prosessilla saattaisi olla arvoa myös analysoitaessa mahdollisuuksia muuttaa organisaation piirissä olevaa ”hiljaista tietoa” eksplisiitsemmäksi ja siten liitettäväksi organisaation osaamispääomaan.

Myös Bolino, Turnley ja Bloodgood (2002) tarkastelevat artikkelissaan lähtökohtia, jotka vaikuttavat sosiaalisen pääoman osa-alueiden muodostumiseen. He puhuvat sosiaalista varallisuutta kasvattavasta ”organisaatiokan-

salaisen käyttäytymisestä” (Organizational Citizenship Behavior). Heidän mukaansa sosiaalisen pääoman muodostumisen kannalta on merkitystä ainakin seuraavilla seikoilla:

- lojaalisuus organisaatioita, sen tehtävää ja toimijoita kohtaan (loyalty),
- yhteisten sopimusten noudattaminen (obedience),
- yhteisöllisyyshakuisuus (social participation),
- aktiivinen osallistuminen yhteisiin aktiviteetteihin (functional participation),
- julkinen sitoutuminen organisaatioon (advocacy participation)

Bolino ym. (2002) pohtivat artikkelissaan näiden tekijöiden monitahoista vuorovaikutusta sosiaalisen pääoman eri osa-alueiden kanssa. Loppupäätelmänään he esittävät, että suotuisa organisaatiokäyttäytyminen edistää sosiaalisen pääoman muodostumista organisaatioon ja kertyvä pääoma edistää puolestaan suotuisaa organisaatiokäyttäytymistä. Johtamisen keskittyminen suotuisan organisaatiokäyttäytymisen edistämiseen tuntuukin merkittävältä panostamiselta organisaation sosiaalisen pääoman kartuttamiseksi.

Dialoginen johtaminen ja sosiaalinen pääoma

Visio on toimivan organisaatioelämän avainkäsite. Se on ikään kuin foorumi, jolla yrityksen tulevaisuuspyrkimykset ja organisaation arki kohtaavat. Voi sanoa, että visiossa toteutuu yrityksen ja siihen kyttyssä olevien toimijoiden dialogi. Toimiva visio on organisaation yhteinen tahtotila, ei siis pelkkä omistajan tai johdon tahdon ilmaus. Aito visio luo organisaation elämään sekä tulevaisuusnäkökulmaa että motivaatiota ja energiaa toimia yhteisen tahtotilan suuntaan eli sitoutua siihen. Aito visio on sekä johtamisen mahdollisuus että johtamisdialogin merkittävä konteksti. Visioon sisältyy yhtä ollenaisesti kuin kuva yhteisestä ja toivottavasta tulevaisuudesta, myös kuvaus

siitä väylästä tai reitistä, jota kulkien tulevaisuutta kohti voitaisiin edetä. Aito visio yhteisenä tahtotilana ja aidosti toimintaa ohjaava strategia ovat eräänlaisia sosiaalisen pääoman kertymiä tai tihentymiä. Ne ovat omiaan integroimaan organisaatiota ja sen toimintaa. Sosiaaliseseen pääomaan kuten myös osaamispääomaan kytkeytyy massiiviset määrät organisaation tuloksellisen toiminnan kannalta olennaista aineetonta varallisuutta. Näissä kertymissä varastoituu ja uusintuu sekä myös syntyy aivan uutta pääomaa. Johtaminen on olennainen instrumentti vision ja strategian sekä toimintaorganisaation välisen dialogin ylläpitäjänä.

Mitä dialogi johtamisen yhteydessä on? Sebastian Slotte (2003) esittää osuvan kuvauksen muotoilemalla asian ”fiksujen ihmisten fiksu viritys” (intelligent human systems with system’s intelligent humans). Isaacs (2001) puolestaan käyttää ilmaisua ”yhdessä ajattelemisen taito”. Kyseessä on kummassakin tapauksessa keskinäisen arvonannon sävyttämä kanssakäyminen organisaation jäsenten kesken yhteisten päämäärien toteutumiseksi. Vaikka päämäärä yritysorganisaation tapauksessa on, ja sen tulee olla yhteinen, dialogin tehtävänä ei kuitenkaan ole vain pyrkiä luomaan ja ylläpitämään harmoniaa yhteisössä. Usein tärkeämpiä ovat toimivan dialogin paljastamat ristiriidat ja väärinymmärrykset, joiden ratkaisemattomuus on voinut olla olennainen este yhteiseen päämäärään pääsemiselle (Huhtinen 1999). Aidossa dialogissa ei siis pyritä kompromisseihin tai edes konsensukseen, vaan ennen kaikkea läpinäkyvyyteen, jonka kautta voidaan päästä ”terveeseen” yhteiseen päämäärään. Kompromissihakuinen tai kompromissiin päätyvä prosessi on lähinnä näennäisdialogia, joka toteutuessaan saattaa johtaa ristiriidattomuuteen, mutta ei välttämättä kasvata organisaation sosiaalista pääomaa.

Dialogi on lähtökohtaisesti foorumi, jossa osallistuja voi olla mukana omista lähtökohdistaan tavalla, joka on juuri hänelle luonteva ja ominainen. Dialogissa jokaisen omalla panoksella, myös niin sanotulla hiljaisella tiedolla, on mahdollisuus tulla integroiduksi osaksi yhteistä pääomaa. Johtamisen yksi tärkeä tehtävä onkin huolehtia sellaisen organisaatiokulttuurin rakentumisesta ja ylläpitämisestä, jossa osallisuus yhteisöllisyyteen on mahdollista kul-

lekin organisaation jäsenelle ominaisella, luontevalla ja kutakin yksittäistä jäsentä motivoivalla tavalla. Esimerkiksi kehityskeskustelu voi olla parhaimmillaan esimerkki dialogisesta johtamisasenteesta.

Kaj Hellbom (2002) toteaa dialogille olevan ominaista, että asioita ajatellaan yhdessä, ja sitä kautta etsitään niihin yhteistä ymmärrystä. Yhteinen ajattelu edellyttää, että ihmiset voivat ymmärtää toisiaan. Ymmärtämisen edellytyksenä on, että viestit ihmisten välillä välittyvät sellaisessa muodossa ja sellaisina sisältöinä kuin lähettäjä on ne tarkoittanut. Organisaation yhteinen kieli tuottaa ja välittää paitsi sisältöjä myös yhteisiä merkityksiä. Aidon, avoimen dialogin mahdollistamiseksi, ylläpitämiseksi ja edistämiseksi johtamisen tehtäviin kuuluu huolehtia organisaation sisäisestä, yhteisestä kielitaidosta ja kielenkäytöstä. Yhteisen kielen muodostuminen edellyttää kuitenkin, että toiminnan kannalta keskeisten käsitteiden sisällöistä ja merkityksistä on sovittu organisaation jäsenten kesken aivan eksplisiittisesti.

Aidon dialogin toteuttamiseksi johtamisen perustehtäviin kuuluu myös valikoida dialogin sisällöllisiä aineksia niin, että siinä prosessoidaan myös yrityksen intressien kannalta ydinaineksia.

Osallistaminen ja johtaminen

Aito osallisuus edellyttää, että organisaatiossa on sopivia rakenteita ja prosesseja, mutta niiden olemassaolo ei itsessään takaa todellista osallistumista yhteiseen dialogiin. (Vrt. Nahapiet & Ghoshal 1998.) Esimerkiksi Fredmund Malik (2002) toteaa, että esimiehen johtamistyyli ei ole asian kannalta tärkeä, jos alainen kokee, että esimies kuuntelee häntä ja on aito. Sen sijaan hyväksikään katsottu johtamistyyli ei välttämättä tuota osallisuuden kokemusta.

Sumantra Ghoshal ja Lynda Gratton (2002) kuvaavat yhteisen sosiaalisen todellisuuden rakennetta ja dynamiikkaa. He käyttävät ilmaisua ”horisontaalinen integraatio”. Onnistunut dialogi on rakentavaa, se integroi, sovittaa yhteen, jäsentää ja kokonaistaa ymmärrystä. Dialogi yhteistää organisaation

jäsenten tieto- ja ajatteluperustaa, mutta myös yhteisöllisiä emotioita. Dialogi rakentaa integroitunutta tunnesuhdetta erityisesti yhteiseksi koetun toiminnan tarkoituksen ja yhteisen identiteetin muodostumisen kautta. Integroituneen ajattelun ja emotionin lisäksi rakentuu integroitunut tekemisen tapa ja toimintakulttuuri. Toteutuessaan dialogi rakentaa tiedon, emotionit ja toiminnan yhteiseksi sosiaalisesti todellisuudeksi. Siten organisaation yhteinen todellisuus muodostaa sosiaalisen infrastruktuurin, joka on ainakin suotuisassa tapauksessa sosiaalista pääomaa jo itsessään. Horisontaalinen integraatio on myös sosiaalisen pääoman kasvualusta ja varasto.

Johtamisen peruspyrkimyksenä, paradoksaalista kyllä, on muutoksen hallinnan rinnalla myös muuttumattomuuden säilyttäminen. Organisaation voimavaroja verottavat muutokset eivät ole yrityksen perusprosesseja, vaan tarkoituksena on, että resurssit kohdennetaan yrityksen menestysstrategian toteuttamiseen mahdollisimman häiriöttömästi. Yrityksen henkilöstön kannalta sitä voi kutsua perusturvallisuuden tai työrauhan ylläpitämiseksi. Muuttumattomuuden ylläpitäminen voi tarkoittaa myös hillittömän informaatiotulvan hallintaa. Jussi T. Koski (2001) siteeraa David Schenkin teosta *Data Smog* todeten, että ”suurien informaatiomäärien editoiminen hallittaviksi ja näkemyksellisiksi annoksiksi on yksi arvokkaimmista palveluksista, mitä ihminen voi toiselle tehdä!” Toisaalta japanilaiset tutkijat Nonaka ja Takeuchi (1995) tähdentävät organisationaalisen tiedon ylimäärää (redundanssia), joka antaa organisaation jäsenille ja työyhteisölle mahdollisuuden oppia jatkuvasti uutta ja siten edesauttaa organisaation jatkuvaa muuttumista. Näyttääkin siltä, että johtaminen on muuttumattomuuden ja muutoksen dialektiikan hallintaa.

Kokemus on osoittanut, että muutoshankkeet eivät läheskään aina johda siihen, mitä niillä tavoitellaan. Isaacs (2001) toteaa, että havainto muutoksen tarpeellisuudesta ei välttämättä synny organisaation piirissä, vaan niitä ajaa useimmiten ylin johto erilaisten konsulttien ja avustajien tuella. Jos muutoshankkeita pyritään toteuttamaan ilman organisaation jäsenten aitoa osallistumista ja osallisuutta, heidän suhteensa muutokseen jää helposti ulkoiseksi. Aitoa sitoutumista ei synny. Muutoksen mukaisesta toimin-

nasta tulee helposti ulkoisesti ohjattua ja ulkoisesti motivoitua. Toimitaan ohjeiden tai yllykkeiden mukaisesti, ilman osallisuuden ja vastuullisuuden aitoa kokemusta. Ei synny yhteistä sosiaalista todellisuutta eikä organisaation sosiaalinen pääomakaan erityisemmin kartu.

Myös Adler ja Kwon (2002) pohtivat, miten johtamisella voitaisiin edistää sosiaalisen pääoman muodostumista. He toteavat, että vaaliakseen sosiaalista pääomaa, johtamisen tulee kannustaa yksilöitä ja tahoja sosiaaliseen vuorovaikutukseen, ja myös edistää erilaisten yhteistoiminnallisten toimintatapojen toteutumista ja laajaa leviämistä organisaatioon. Johtamisen tulee siis tukea sekä yhteyksiä luovaa että niitä kiinteyttävää vuorovaikutusta sekä yksilöiden että ryhmien välillä. Lisäksi sosiaalista pääomaa tulee tietoisesti kirvoittaa luomalla monipuolisia rakennelmia, joissa sitä voisi erityisesti syntyä.

Luottamus luo sosiaalista pääomaa

Tony Simons (2000) toteaa vahvan tutkimusperusteisen yksimielisyyden valitsevan siitä, että koettu, ihmisen puheiden ja tekojen välinen suhde vaikuttaa ratkaisevasti siihen, syntyykö luottamusta ihmisten välillä. Luottamuksen olemassaolo tai sen puute heijastuvat vastaavan suuntaisesti esillä olevan asian uskottavuuteen. Erityisesti johtajan tai esimiehen puheen ja tekojen välinen suhde on osoittautunut hyvin merkitykselliseksi viestiksi työyhteisölle. Se rakentaa työtekijöiden luottamusta esimiestä ja sitä kautta koko yritystä kohtaan. Luottamus heijastuu työtekijöiden suorituksissa, suotuisana ”organisaatiokansalaisen” käyttäytymisenä (ks. Nahapiet & Ghoshal 2000).

Robert Putnam (2003) toteaaakin, että tärkein elementti sosiaalisen pääoman muodostumisessa on luottamus, sillä juuri sen ansiosta sosiaalisesta pääomasta tulee itseään ruokkiva systeemi. Luottamus synnyttää yhteistoimintaa. Luottamus lisäksi helpottaa toimintojen koordinoimista ja kommunikaatiota, jotka puolestaan voimistavat yhteisyyden tunnetta ja yhteistä

identiteettiä (vrt. Ghoshal & Gratton 2002). Ne puolestaan vahvistavat keskinäistä luottamusta, mikä taas on sitä vahvempaa, mitä pitempään vastavuoroista kanssakäymistä on tapahtunut ja mitä suljetumpi vastavuoroisuuden verkosto on. Putnam (1993) erottaa vastavuoroisesta kanssakäymisestä kaksi lajia, balansoituneen ja yleistyneen vastavuoroisuuden. Edellinen viittaa samanarvoisten suoritusten samanaikaiseen vaihtamiseen. Siinä luottamus ei välttämättä ole kovin keskeisessä roolissa. Yleistynyt vastavuoroisuus sen sijaan viittaa molemminpuolisiin, mutta tavallisesti eriaikaisiin odotuksiin. Luottamus on avainasia: on voitava luottaa siihen, että palveluksista seuraa vastapalveluksia, mikä vaatii pidättäytymistä omista, välittömistä eduista ja panostamista pitemmän aikavälin etuihin. Karttuvat suotuisat kokemukset, erityisesti eriaikaisesta vastavuoroisuudesta, rakentavat sosiaalisen pääoman muodostumisen perustan. Vastavuoroisuuteen perustuvan luottamuksen muodostuminen tai muodostumatta jääminen on olennaisesti oppimisprosessi, jonka kautta syntyvää sosiaalista varallisuutta voisi kutsua ”kumppanuuspääomaksi”.

Tore Högnäs (2000) on väitöstutkimuksessaan analysoinut kumppanuuden muodostumista vaihdantakustannusteorian valossa. Lähtökohtana on oletus siitä, että ihminen toimii erilaisissa päätöksentekotilanteissa vain osittain rationaalisesti ja toisaalta myös opportunistisesti. Mikäli toimisimme täysin rationaalisesti, ihmisten välinen vaihdanta voitaisiin järjestää tehokkaasti ”täydellisten” sopimusten avulla. Jäsentyneimmässäkään sopimuskäytännössä ei kuitenkaan voida huomioida kaikkia kyseiseen vaihdantasuhteeseen liittyviä seikkoja, vaan monet tärkeätkin asiat jäävät sopimatta. Siitä syystä ihmisen opportunistisuus nousee ongelmalliseksi. Jos taas vastaavasti opportunistisuus ei olisi ihmiselle ominaista, asiat voitaisiin hoitaa sujuvasti yleisillä sopimuslausekkeilla. Eksplisiittiset sopimukset jo itsessään edustavat epäluottamuksen kulttuuria. Koska kumppanuuden keskeinen vaatimus on sitoutuminen, sen muodostumiseksi tarvitaan luottamusta. Luottamusta Högnäs pitää myös opportunistia lieventävänä tekijänä, lisäksi luottamus vähentää rajoittuneen rationaalisuuden vaikutuksia ja siten helpottaa riskinottoa, jota kumppanuus väistämättä edellyttää (myös Child & Faulkner

1998). Riskinotto ja luottamus kytkeytyvät toisiinsa siten, että ennakoitu riski vaikuttaa siihen, kuinka luottavasti toimimme toisten suhteen. Riskiin taas vaikuttaa oman luottamuksemme pohjalta tekemämme arvio pettymyksen todennäköisyydestä ja suuruudesta (Högnäs 2000). Kumppanuuden dynamiikassa sosiaalisella pääomalla näyttää olevan ratkaiseva merkitys.

Edelleen Högnäs (2000) esittää, että opportunistisuuden ja osittaisrationaalisuuden ongelmaa voidaan tehokkaasti torjua ja samalla tukea luottamuksen muodostumista erilaisilla yhteistyötä säätelevillä normeilla. Normit ”institutionalisoivat” vaihdantaympäristöä, mikä puolestaan helpottaa toisen osapuolen käyttäytymisen ennakoimista. ”Pelinsääntöjen” olemassaolo luo jo sinänsä luottamusta. Toisaalta yhteistyönormit kytkeytyvät käyttäytymiseen, joka tähtää suhteen säilyttämiseen ja kehittämiseen osapuolten tavoitteita edistävään suuntaan. Kolmanneksi tietyt normit, esimerkiksi velvollisuus informaation vaihtoon tai joustavuuden vaatimus, voivat jo sisältöjensä kautta vähentää vallitsevaa epävarmuutta. Yhteistoimintanormit ovatkin erityisesti alkuvaiheen tukena pitäen suhdetta elossa ja toimivana. Suhteen pitkittyessä kertyy kokemuksia ja sitä kautta oppimista, jolla on ratkaisevaa merkitystä luottamuksen rakentumiselle. Ihmisten välille muodostuu henkilökohtaisia siteitä ja suhdeverkkoja, jotka edelleen vahvistavat uskoa toisen ihmisen vilpittömyyteen.

Oppiminen, johtaminen ja sosiaalinen pääoma

Sosiaalinen pääoma ja sen muodostuminen ovat monella tavalla yhteydessä sekä yksilöiden että koko organisaation oppimiseen. Allen, Kilvington, Harmsworth ja Horn (2003) määrittelevät sosiaalisen pääoman ennen kaikkea viitekehykseksi, joka tukee vuorovaikutuksen kautta tapahtuvaa yksilöiden ja yhteisön oppimisprosessia. Kehyksenä se sisältää sekä vertikaalisia että horisontaalisia oppimisen yhteyksiä tai polkuja. Sosiaalinen pääoma ”ravit-

see” ja huoltaa polkuja ja niiden muodostamia verkkoja, jolloin oppimista ja muutosta voi mahdollisimman vähällä kitkalla tapahtua.

Francis Fucuyama (1999) toteaa, että sosiaalista pääomaa muodostuu myös tahattomasti, ikään kuin yhteisten kokemusten sivutuotteena. Ajatus on sama, jonka Marsick ja Watkins (1990) esittävät työssäoppimisen satunnaisuudesta (incidental learning). Oppiminen on työtoiminnan sivutuote ja siten luonteeltaan informaalista ja satunnaista. Koska kyse on vain oheisoppimisesta, siihen on vaikea suoraan vaikuttaa. Organisaation menestyksellinen toiminta kuitenkin edellyttää, että kykenemme rakentamaan ja ylläpitämään sellaista toimintakulttuuria, jolle on ominaista jäsenten vahva sitoutuminen yhteiseen tehtävään ja tavoitteisiin, mutta niin, että sitoutuminen ei perustu yksilön riippuvuuteen, vaan yksilöiden ja koko yhteisön kokemaan autonomiaan ja luottamukseen. Sellaisen integraation aikaansaaminen ja ylläpitäminen on haasteellinen johtamistehtävä, koska integroituminen yhteisöllisyyteen tapahtuu vähittäisen oppimisprosessin seurauksena. Tuo prosessi on luonteeltaan kasvu- ja kasvatusprosessi. Fukuyaman (1999) mukaan tärkein keino sosiaalisen pääoman tuottamiseksi onkin kasvatus. Se sekä välittää sosiaalistumisprosessin kautta sosiaalista pääomaa että rakentaa sitä asettamalla normeja ja preferenssejä sekä edellyttämällä niiden yhteistä noudattamista.

Kasvatus tuottaa perustavaa laatua olevaa sosiaalista pääomaa, mutta oppimista ei voida rajata vain lapsuusaikaan tai nuoruudessa tapahtuvaan kasvatukseen ja koulutukseen. Oppimisen käsitettä on avattu hyvin vähän sosiaalisen pääoman muodostamisen näkökulmasta, jolloin ei myöskään ole selvää, millainen tehtävä oppimisella tarkalleen on ja minkälainen oppiminen luo sosiaalista pääomaa yksilön elämänkulussa tai organisaation elinkaaren eri vaiheissa. Esimerkiksi lapsuuden oppiminen vaatii mahdollisimman välitöntä ja ulkoista käyttäytymisen kontrollia, jotta lapsi oppisi tarkoituksenmukaista, valikoivaa suhtautumista erilaisissa asioissa ja tilanteissa. Ehdollistuminen on siinä keskeinen oppimisen väline. Poikela & Poikela (1997) kuvaavat artikkelissaan jäsenytyneesti tätä oppimisen kehityksen kulkua. Heidän mukaansa varhaisessa vaiheessa oppimisen fokus on ”refleksiossa”. Vähitellen tilanne-

kohtainen kontrolli alkaa sisäistyä. Kontrollia tarvitaan edelleen, mutta sen ei tarvitse enää olla yhtä välitöntä eikä tilanteessa konkreettisesti yhtä läsnä olevaa. Kontrolli loitontuu vähitellen ja viivästyy edelleen. Kognitio alkaa vallata lisääntyvästi tilaa. Oppiminen on luonteeltaan yhä konstruktivisempaa. Aikuisuutta lähestyttäessä autonomisuus kasvaa, jolloin myös reflektiivisyys kaikissa muodoissaan (itse-, pari-, ryhmä-, yhteisöreflektio) oppimistapana muuttuu yhä merkityksellisemmäksi. Näin ihminen yhteisönsä jäsenenä vähitellen integroituu ymmärryksensä, identiteettinsä ja toimintatapojensa puolesta osaksi organisaation yhteistä sosiaalista todellisuutta. Sosiaalisen todellisuuden muodostuessa yhä yhteisemmäksi, organisaation sosiaalinen varallisuus karttuu käytettäväksi ja edelleen investoitavaksi. (Vrt. Ghoshal & Gratton 2002.) Johtamisprosessin pitkän aikavälin haaste on ennen kaikkea huoltaa yksilöiden, ryhmien ja lopulta koko organisaation oppimista.

Yhteenvedoa ja johtopäätöksiä

Sosiaalisen pääoman kertyminen organisaatioon on siis mitä ilmeisimmin syklinen prosessi. Johtamisen tehtävänä on synnyttää ja ylläpitää jatkuvaa, aitoa dialogia yrityksen ja organisaation sekä organisaatiossa ryhmien ja yksilöiden välillä. Dialogi integroi organisaation jäsenten sosiaalista todellisuutta. Aito dialogi varmistaa sen, että organisaation yhteinen sosiaalinen todellisuus on yrityksen liikeintressien kanssa mahdollisimman yhteensopiva. Työyhteisön sosiaalinen eheys ilmenee yrityksen ja organisaation yhteisenä tahtona, organisaation jäsenten motivaationa, työviihtyvyytenä ja työhyvinvointina ja siten saavuttaa yrityksen kannalta vahvan pääomamerkityksen. Ihmiset ja heidän panoksensa ovat aidosti käytettävissä. Sosiaalisen pääoman karttuminen puolestaan edistää sekä henkilöstön ja yrityksen välisen että organisaation jäsenten välisen dialogin jatkuvuutta, joka puolestaan jalostaa yhteisen sosiaalisen todellisuuden sisältöjä ja kartuttaa edelleen sosiaalisen pääoman varantoa.

Millaisella johtamisella yllä kuvattua aitoa, avointa dialogia voitaisiin organisaatiossa aikaansaada? Lähtökohtana on riittävän yhteinen kieli. Viestien tulee välittyä. Osallisten täytyy ymmärtää toisia ja tulla itse ymmärretyiksi. Toinen avainedellytys on varmistaa johtamisella yksilöiden aito osallisuus dialogiin. Osallisuuden ehtojen toteutumisesta huolehtiminen on johtamisen todellinen haaste. Pelkkä saapuvilla oleminen tai lupa lausua sanottavansa julki eivät riitä. Aidon osallisuuden haaste edellyttää, että organisaatiossa on sopivia rakenteita ja prosesseja, jotka mahdollistavat osallisuuden. Osallisuuden kokemus on avainasia, ei pelkkä mahdollisuus osallistua. Miten johtamisella voisi tukea osallisuuden muodostumista? Minimivaatimuksia voisivat olla:

1. Yksilön tulee voida ymmärtää organisaation toiminnan pohjalla olevat tarkoitukset, tavoitteet ja arvot ja kokea ne riittävän yhteensopiviksi omien valintojensa ja preferenssiensä kanssa, jolloin hän voi kiinnittyä organisaatioonsa.
2. Hänen on voitava hahmottaa oman panoksensa merkitys ja vaikutus yhteisten tavoitteiden toteutumisen kannalta, mikä on omiaan synnyttämään hänessä kannustavaa merkityksellisyyden kokemista.
3. Hänellä tulee olla oma, kiistaton vastuualueensa tai roolinsa, jonka kautta hän voi nauttia aitoa arvonantoa yhteisössään.
4. Hänen työnsä tulee olla mahdollisimman pitkälle tekijänsä kyvyt, taipumukset, intressit ja rajoitukset kohtaavaa, jolloin hän kokee olevansa yksilöllisesti huomioonotettu.
5. Hän voi kokea työssään riittävää autonomiaa. Hänen koskemattomuuttaan kunnioitetaan, jolloin hän voi itse määritellä oman persoonansa ja yhteisöllisyyteen liittymisensä rajat, eikä koe olevansa alistettu tai riistetty.
6. Hänellä on vahva kokemus kuulumisestaan yhteisöön, mikä luo hänelle turvallisuutta ja sitä kautta uskallusta ottaa riskiä ja "heittäytyä".
7. Hänen on saatava osakseen asianmukaista, tasapuolista ja muutoinkin sivistynyttä kohtelua asemastaan, roolistaan tai tilanteesta riippumatta. Näin muodostuu vahva itsekunnioituksen perusta.

Millaista johtamista kuvattujen vaatimusten toteutuminen edellyttää, on erillisen pohdinnan aihe. Samoin edelleen pohtimista ansaitsee se, voidaan-ko johtamisella aikaansaada sosiaalista pääomaa suoraan, vai välittyvätkö johtamisen vaikutukset nimenomaan oppimisprosessien kautta. Millaisia sosiaalista pääomaa tuottavat oppimisprosessit ovat? Samoin kiinnostavaa olisi selvittää, miten organisaation sosiaalinen pääoma vaikuttaa johtamiseen. Lisäksi olisi tarpeen ymmärtää sosiaalisen pääoman olemusta paremmin. Onko se jotakin erikseen mitattavaa ja siten edistettävää ja hyödynnettävää, vai onko kyseessä vain metafora, joka kenties jo sellaisenaan on hyödyllinen organisaation ”voiteluaineena ja liimana”?

Lähteet

- Adler, P.S. & Kwon, S.-W. 2002. Social Capital: Prospects for a New Concept. *Academy of Management Review* 27, 1.
- Ahonen, G. 1998. Henkilöstötilinpäätös – yrityksen ikkuna menestykselliseen tulevaisuuteen. Jyväskylä: Gummerus.
- Allen, W., Kilvington, M., Harmsworth, G. & Horn, C. 2003. The Role of Social Capital in Collaborative Learning, Manaaki Whenua Landcare Research, NZ.
- Bolino, M.C., Turnley, W.H. & Bloodgood, J.M. 2002. Citizenship Behavior and the Creation of Social Capital in Organization. *Academy of Management Review* 27, 4.
- Child, S. & Faulkner, W. 1998. *Strategies of Co-operation, Managing Alliances, Networks and Joint Ventures*. NY: Oxford University Press.
- Eronen, A. 1997. Henkilöstön osaaminen yrityksen taseeseen. Etlan julkaisusarja B 133. Helsinki.
- Fucuyama, F. 1999. Social Capital and Civil Society. IMF Conference on Second Generation Reforms.
- Ghoshal, S. & Gratton, L. 2002. Integrating the Enterprise. *MITSloan Review*. Autumn.
- Hellbom, K. 2002. Kuunteleminen ja dialogi osana esimiestyötä. Työn tuuli 1.
- Huhtinen, P. 1999. Missiologinen dialogi. WWW.teolinst.fi/luennot/ph991005.html

- Högnäs, T. 2000. Kohti kumppanuutta metsäalan konetyö- ja kuljetusurakoinnissa. Metsähallituksen metsätalouden julkaisuja 28.
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Helsinki: Kauppakaari.
- Koski, J.T. 2001. Infohillinnän etiikkaa. Edistysellinen tiedeliitto: Tiedepolitiikka 3.
- Lehtonen, J. 2000. Toimiva viestintä – yrityksen aineetonta pääomaa. Teoksessa P. Aula & S. Hakala (toim.) Kolmet kasvot. Näköaloja organisaatioviestintään. Helsinki: Loki-kirjat, 187–210.
- Lehtonen, J. 2004. Yhteiskuntavastuu ja vastuun viestit. Promootioesitelmä pidetty Jyväskylän yliopiston maisteri- ja tohtoripromootiossa 22.5.2004.
- Liukkonen, P. 1997. Laaja-alainen toiminnan seuranta. Yritysjulkaisut. Helsinki: Edita.
- Malik, F. 2002. Toimiva johtaminen käytännössä. Helsinki: Multikustannus.
- Nahapiet, J. & Ghoshal, S. 1998. Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage. *Academy of Management Review* 23, 2.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. London: Oxford University Press.
- Näsi, J. (toim.) 1995. Understanding Stakeholder Thinking. Jyväskylä: Gummerus.
- Poikela, E. & Poikela, S. 1997. Conceptions of learning and knowledge – impacts of the implementation of problem-based learning. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik – Austrian Journal for Higher Education* 21, 1, 8–22.
- Putnam, R. 1993. Making Democracy work. Civil Traditions in Modern Italy. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Salovaara, V. 2003. Sosiaalisen pääoman merkitys. eFutura verkkolehti 3.10.2003.
- Simons, T. 2002. Behavioral Integrity: The Perceived Alignment between Managers' Words and Deeds as a Research Focus, *Organizational Science* 13, 1.
- Stähle, P. & Grönroos, M. 1999. Knowledge Management – tietopääoma yrityksen kilpailutekijänä. Helsinki: WSOY.
- Slotte, S. 2003. Dialogi, systeemiäly ja yhteistoiminta. Dialogi, www.saunalahti.fi/solistix/.
- Tsai, W. & Ghoshal, S. 1998. Social Capital and Value Creation: The Role of Intrafirm Networks. *Academy of Management Journal* 41, 4.

III

SOSIAALISEN PÄÄOMAN KEHKEYTYMINEN VERKOSTOISSA

TYÖN JA OPPIMISEN VERKOSTOT

– näkökulmia sosiaalisen pääoman kehkeytymiseen

Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan sosiaalisia verkostoja ja verkostoyhteistyötä työelämässä ja työssä oppimisessa. Artikkelissa nostetaan esiin neljä erilaista näkökulmaa työn ja oppimisen verkostoihin, jotka ovat tutkimuskirjallisuudessa olleet viime aikoina eri tavoin esillä. Näkökulmien avulla verkostoa voidaan kuvata käytäntöyhteisönä, tiedon luomisen ympäristönä ja projektimaisena yhteiskehittelyn ympäristönä. Lisäksi verkostoa on mahdollista tarkastella työyhteisössä organisoidun oppimisverkoston näkökulmasta. Erilaisten verkoston rakennetta ja toimintalogiikkaa avaavien lähtökohtien kautta pyritään hahmottelemaan tapoja analysoida sosiaalisen pääoman rakentumisen ydintekijöitä, kun kyseessä on verkostomainen toimintatapa asiantuntijoiden tai organisaatioiden välillä. Eri näkökulmissa korostuvat vahvasti tiedon luomisen, kehittelyn ja jäsenten välisten sidosten ja yhteyksien merkitys sosiaalisen pääoman lähteinä. Hajautunut tieto ja osaaminen pyritään kokoamaan verkoston avulla yhteen sosiaalista pääomaa tuottavaksi oppimiseksi. Se, mitä kaivattaisiin lisää, olisi verkostojen merkityksen tarkastelu tuen, avunannon ja työhyvinvoinnin lähteenä työssä oppimisen yhteydessä.

Verkostoyhteistyön analyttistä tarkastelua

Verkostot työssä ja oppimisessa liittyvät vallalla olevaan verkostoajatteluun, joka on yleistynyt tietoyhteiskuntapuheessa ja on merkinnyt samalla uudenlaisen kommunikatiivisen järjestyksen syntyä (vrt. Eriksson 2003). Verkostoajattelun taustalta löytyy näkemys talouden uudesta tavasta toimia ja työn uusista muodoista (esim. Kauppi 1994). Yhteiskuntatieteissä verkostoanalyysi on viime vuosikymmeninä ollut metodisena lähestymistapana monilla erilaisilla sovellusalueilla. Verkostoanalyysin perinteisiä vahvoja alueita ovat olleet pienryhmäviestintä ja sosiaaliset rakenteet. Niissä on keskitytty yksilön ja yhteisön välisten suhteiden merkitykseen ja vastavuoroisen vuorovaikutuksen rakentumiseen. Myös organisaatiososiologit ovat alkaneet mieltää organisaatiot avoimina verkostomaisina järjestelminä, samoin kuin politiikan tutkijat tarkastellessaan eliittien ja valtakeskittymien sosiaalisia rakenteita. (Johanson, Mattila & Uusikylä 1995.)

On kehitelty myös laajasti yleistettävää verkostojen teoriaa, jonka avulla yritetään ymmärtää erilaisten verkostomaisten rakenteiden, kuten World Wide Webin, virusten leviämisen tai liiketoiminnan suhteiden olemusta. Verkostojen teoriaa viime aikoina tunnetuksi tehneen Barabásin (2002) mukaan verkostojen rakenne eri yhteyksissä ei ole satunnainen, vaan perustuu verkoston osatekijöiden eli linkkien ja solmujen yhteenkytkeytyvyyteen. Muutama verkoston solmu kerää enemmän linkkejä toisiin solmuihin toimien verkoston napoina. Solmujen kytkeytyvyys tekee verkostosta ainutlaatuisen kokonaisuuden, jossa solmut linkittyvät toisiinsa muodostaen polkuja ja kanavia, joihin verkoston elinvoimaisuus perustuu.

Barabási (mt.) korostaa myös verkoston mittakaavattomuutta, joka tarkoittaa sitä, että uusia solmuja kytkeytyy solmuun tietyllä todennäköisyydellä, jolloin solmujen suhteita voidaan mallittaa jopa potenssilakeihin nojaten. Nyky-yhteiskunnan verkostot ovat tyypillisesti mittakaavattomia, sillä niillä ei useinkaan ole yhtä ja ainoaa keskussolmua, johon kaikki muut linkittyvät, vaan useita eri tiheyksin kytkeytyneitä solmuja. Elinkelpoisuus säätelee solmujen ja linkkien olemassaoloa ja verkoston dynaamista rakennetta. Toisaal-

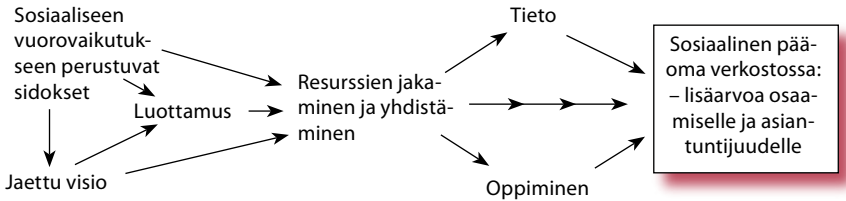
ta mittakaavattomuus tuottaa ongelmia verkoston rajojen ja reuna-alueiden määrittelyssä. Suurten verkostojen kohdalla solmujen kytkeytyvyyksien hallinta käy mahdottomaksi sidoksien määrän eksponentiaalisen kasvun takia.

Työelämän ja työssä oppimisen maailmassa verkostoja voidaan mallittaa paitsi organisaatioiden välisinä, myös yksittäisten ihmisten tai työryhmien vuorovaikutusverkkoina. Verkostosuhteet edellyttävät yleensä vuorovaikutusta, mutta ovat suunniteltuja organisaatorakenteita löyhempiä. Tiiviin suhdeverkoston voi katsoa lisäävän keskinäistä ymmärrystä ja asiantuntijuuden jakamista sekä muodostuvan myös organisaation resurssiksi.

Missä määrin ja millä tavalla verkostoissa on kyse sosiaalisesta pääomasta ei ole kovin selkeästi määriteltävissä. Tässä yhteydessä se ymmärretään sekä yksilön että yhteisön resurssina (osaaminen ja asiantuntijuus), joka määräytyy sosiaalisesta suhdeverkostosta ja verkoston toimintaympäristöstä. (Vrt. Johanson & Uusikylä 1998.) Sosiaalista pääomaa voi olla muodoltaan hyvin monentyyppistä. Se voi olla verkostoon sidottua tietoa, asiantuntijuutta, osaamista tai synergiaa. Kyse on inhimillisistä, kulttuurisista ja intellektuaalisista voimavaroista muun muassa sosiaalisten innovaatioiden taustalla (ks. Poike-lan johdantoartikkeli tässä julkaisussa). Sosiaalisen pääoman kehittymisen kannalta huomionarvoisia ovat verkostoitumisen rakenteelliset, kognitiiviset ja yhteistyösuhdetta korostavat ulottuvuudet (vrt. Tsai & Ghoshal 1998; Nahapiet & Ghoshal 1998).

Verkoston rakenteellinen ulottuvuus tarkoittaa sosiaalisen vuorovaikutuksen rakennetta eli yhteistyökäytäntöjen kokeilua ja rakentamista ja pyrkimystä yhteisön luomiseen. *Verkoston kognitiivinen ulottuvuus* merkitsee yhteistä kieltä, koodeja ja jaettua yhteistä visiota yhteistyössä. Lisäksi voidaan erottaa *henkilö- ja yhteistyösuhdeulottuvuus*, joka konkretisoituu kysymyksenä luottamuksesta yhteistyösapuolten välillä (Tsai & Ghoshal 1998, 465–466). Tsain ja Choshalin (1998) hypoteesi on, että sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta syntyvät sidokset ja verkoston yhteistyösapuolten kesken jaettu visio ja päämäärä luovat luottamusta henkilösuhdeulottuvuudella ja ovat edelleen verkoston toimintaa rakentavia (ks. kuvio 1). Verkoston toiminnan ydin rakentuu resurssien jakamisen ja yhdistämisen ympärille, jotka perustuvat tie-

tämyksen rakentamiseen ja oppimiseen. Nämä tuottavat sosiaalista pääomaa verkostossa eri muotoineen, joka yleisesti merkitsee lisäarvon hakemista osaamiselle ja asiantuntijuudelle.



KUVIO 1. Sosiaalisen pääoman tuottaminen verkostossa (mukaellen Tsai & Ghoshal 1998, 466)

Tässä artikkelissa verkostojen merkitystä työelämässä tarkastellaan neljän erilaisen verkostomallin kautta, jotka ovat tutkimuskirjallisuudessa olleet viime aikoina esillä. Näitä lähestymistapoja vertaillaan keskenään ja pohditaan sosiaalisen pääoman muodostumista verkostoyhteistyössä. Vertailtavat verkostomallit kuvaavat jäsenten osallistumista verkostossa, verkostoa tietoympäristönä ja verkostoyhteistyötä yhteiskehittelyn ympäristönä. Lisäksi verkostoa tarkastellaan organisoidun oppimisverkoston näkökulmasta. Tällaisten verkostomallien etuna on vuorovaikutusprosessin ja rakenteen parempi ymmärtäminen ja perustan luominen myös empiirisen tutkimuksen tueksi (Johanson & Uusikylä 1998). Tarkoituksena ei suinkaan ole sulkea pois vastavuoroisen luottamuksen rakentamisen tai yhteisen kulttuurin ja kielen merkitystä. Luottamuksen ja yhteistyösuhteen rakentuminen toimii ikään kuin reunaehtona verkostolle ja yhteistyökulttuurin kehittämiselle.

Verkosto käytäntöyhteisönä ja oppiminen osallistumisen prosessina

Vuorovaikutus ja tiedon jakaminen asiantuntijoiden kesken on tärkeää verkostoituneessa yhteistyössä. Käytäntöyhteisöt (communities of practice) ovat yhteisöjä, joissa osaaminen ja asiantuntijuus rakentuvat, ja joissa myös tiedon käyttöön liittyvät kulttuuriset käytännöt ja normit syntyvät ja välittyvät (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). Käytäntöyhteisöt ovat usein suhteellisen pieniä asiantuntijaryhmiä ja toimivat muodollisesti tai epämuodollisesti organisoituneina. Voidaan olettaa, että epämuodollisten ja itseorganisoituvien verkostojen merkitys kasvaa edelleen sosiaalisen pääoman tuottamisen eri asiantuntija-aloilla. Asiantuntijaverkosta voidaan mallittaa ja kuvata käytäntöyhteisönä. Käytäntöyhteisöillä on yleensä jaettuja tiedollisia tai taidollisia tavoitteita, jotka motivoivat toimimaan yhdessä verkostoituneesti. Jaetut tavoitteet oikeuttavat verkostoyhteisön olemassaolon, rakentavat yhteistä identiteettiä ja toteuttavat paikallisia tapoja sopeutua toimintaympäristön haasteisiin ja vaatimuksiin. Verkostoitunut asiantuntijayhteisö pyrkii etsimään innovatiivisia ratkaisuja ympäristön asettamiin ongelmatilanteisiin. Olennaista on myös se, että asiantuntijayhteisö luo yhteistä epävirallista toimintakulttuuria itselleen. (Hakkarainen 2000.) Tämäntyyppinen lähtökohta korostaa yhteisesti jaetun ja rakennetun asiantuntijuuden merkitystä verkostossa, kun pyritään kehittämään koko yhteisön osaamista kohteena olevien ongelmien ratkaisussa ja samalla auttamaan yksittäistä verkoston toimijaa jalostamaan omaa osaamistaan.

Osallistumisella käytäntöyhteisön toimintaan on monia piirteitä. Osallistumisen kautta uusi jäsen eli noviisi voi saada kosketuksen ainakin jossain määrin yhteisössä syntyneeseen ja vallitsevaan kulttuuritietoon, joka on usein asiantuntijoiden osaamiseen ja käytäntöihin kytkeytyvää hiljaista tietoa (Nonaka & Takeuchi 1995). Lave ja Wenger (1991) korostavat yhteisön toimintaan osallistumisen olevan asteittain kehittyvä ja syvenevä prosessi. Oppiminen merkitsee osallistumisen syvenemistä kohti yhteisön jäsenyyttä ja ydinprosesseja. Noviisit toimivat aluksi yhteisön reuna-alueella ja oppivat

vähitellen hallitsemaan tarvittavia tietoja ja taitoja osallistumalla yhteisön sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytänteisiin. Tarvittavaa osaamista osoittamalla he kasvavat asiantuntijakulttuurin jäseniksi, siirtyvät reuna-alueelta verkoston toiminnan ytimeen ja tulevat yhteisön täysivaltaisiksi jäseniksi, eksper-teiksi. Verkoston noviisijäsenen oppimisessa ja osaamisen kehittämisessä tärkeää on oppiaika (apprenticeship). Oppimisesta muodostuu oppiajan ku-luessa sosiaalistumis- ja osallistumisprosessi käytäntöyhteisön toimintaan. Osallistuminen perustuu tietojen ja taitojen sosiaaliseen rakentamiseen ja konstruointiin yhteisössä, ei niiden ulkokohtaiseen omaksumiseen. Lave ja Wenger (1991, 51–52) painottavat ymmärtämisen ja kokemuksen kulkevan käsikädessä. He korostavat myös sitä, että oppijoiden osallistuessa yhteiseen toimintaan, yhteisön tietämys ja uskomukset vaikuttavat vahvasti siihen mil-laisiksi merkitykset muovautuvat ja miten osaaminen rakentuu. Syntyvällä osaamisella on vahvasti kontekstuaalinen luonne.

Sosiaalisen pääoman näkökulmasta osallistumiseen liittyvä tärkeä käsi-te on rajojen ylittäminen (boundary crossing) ja murtaminen (Hakkarainen 2000, 93–95). Kyse on siitä, kuinka ylipäätään on mahdollista päästä asian-tuntijayhteistyöhön, johon on kasautunut sellaista osaamista, joka tukee sekä toimijan omaa että yhteisen asiantuntijuuden kasvua. Rajojen ylittämistä tarvitaan erityisesti eri asiantuntijuusalueita yhdistävässä ja hyödyntävässä osaamisessa. Wengerin (1998) mukaan käytäntöyhteisöjen kehittyminen tuottaa niiden välille erilaisia raja-aitoja, reunavyöhykkeitä ja epäjatkuvuutta. Raja-aidat vaikuttavat erityisesti silloin, kun ollaan vuorovaikutuksessa itselle vieraan asiantuntijakulttuurin kanssa. Yhteisön kaikki jäsenet eivät ole vuo-rovaikutuksen ytimessä, vaan myös sen reuna-alueilla, jossa tiedon virtaa-minen ja vuorovaikutus on rajoitetumpaa ja perustuu heikkoihin sidoksiin. Oppimisen ja osaamisen kehittymisen kannalta keskeiseksi tulevat rajojen ylittämisen tai reuna-alueilta ytimeen siirtymisen prosessit. Tärkeintä oppi-misessa on saatavilla oleva tuki, ohjaus ja sidokset käytäntöyhteisön ydintoi-mijoihin. Sosiaalisen pääoman kannalta huomio kiinnittyy käytäntöyhteisön ytimeen ja sen olemukseen. Tässä korostuvat sosiaalisen tuen, kumppanuu-den ja yhteenkuuluvuuden merkitykset (Wellman ym. 1996). Toimijoiden

väliset vahvat sidokset ja vuorovaikutus yhteisön sisällä tai yhteisöjen välillä tuottavat yhteisöllistä oppimista verkostossa.

Empiiriset havainnot esimerkiksi aikuisopiskelijoiden verkko-opiskeluun orientoitumisesta ja kokemuksista työn ja oppimisen yhteenkytkevässä verkosto-oppimisympäristöstä vahvistivat kuvaa erilaisten tiedon ja oppimisen kontekstien, kuten koulutuksen yhteisöllisen oppimiskontekstin ja tiedon soveltamisen työkontekstin, vuoropuhelusta (Korhonen 2003a ja b). Parhaimmillaan oppimisen yhteisöllisyys toteutui verkko-opiskeluun osallistuvilla aikuisilla vertaisoppimisena ja ryhmätyöskentelynä sekä tiedon ja kokemuksen reflektointina ja erilaisten perspektiivien esille tulemisena koulutuksen oppimisympäristössä (Korhonen 2003a, 137–138). Toisaalta kaikki eivät löytäneet työparia tai osallistuneet pienryhmätapaamisiin, jolloin yhteisöllisyys jäi heille hyvin ohueksi tai kokonaan toteutumatta. Nämä verkko-opiskelijat toimivat verkoston reuna-alueilla ja sidokset muihin olivat heikkoja sidoksia, jotka nekin olivat tärkeitä. Myös heikot sidokset vaikuttavat tiedon muuntamisessa, opitun tiedon yleistämisessä ja soveltamisessa eri yhteyksissä.

Tiedon välittäjien rooli ja päällekkäisjäsenyydet ovat keskeisiä osaamisen ja asiantuntijuuden välittymisessä yhteisöstä toiseen. Mainitussa tutkimus-esimerkissä verkko-opiskelijat toivat tiedon välittäjän roolinsa esiin omaa oppimista koskevissa pohdintoissaan. Heidän oppimisensa tavoitteet olivat rakentuneet ammatillisista tavoitteista eli tiedon soveltamisesta käytäntöön tai työn ja osaamisen kehittämisen lähtökohdista (Korhonen 2003a, 121–122). On kuitenkin hyvä pitää mielessä, että työssä oppiminen käytäntöyhteisöissä tapahtuu usein ilman tietoista pyrkimystä ohjattuun ja tavoitteelliseen oppimiseen tai kulttuuriseen sosiaalistumiseen.

Etienne Wenger (1998) on erottanut kolme käytäntöyhteisöön liittyvää tekijää, jotka havainnollistavat verkostoituneen yhteistyön luonnetta. Keskeisimpänä tekijänä on se, että yhteisöllä on jokin olemassaolon tarkoitus. Yhteisö voi tarjota osallistujille sekä yhteisöllisyyden ja kasvun kokemuksia että kärsimyksiä, sillä yhteisön jäsenten suhteet voivat syystä tai toisesta myös kriisiytyä tai klikkiytyä. Yhteisöä määrittäviä osatekijöitä Wengerin (1998) mielestä ovat jaettu yritys, vastavuoroinen toiminta ja jaettu välineistö (myös

Hakkarainen 2000). *Jaettu yritys* liittyy yhteisön olemassaolon päämäärään eli kyseessä on ymmärrys yhteisesti sovitusta projektista ja jaettu tulkinta tavoitteesta. Yhteisön jäsenet sopivat tavoitteista keskenään ja sitoutuvat samalla yhteisen hankkeen toteuttamiseen. *Yhteinen sitoutuminen* puolestaan merkitsee asioiden tekemistä yhdessä muiden yhteisön jäsenten kanssa ja sitoutumista yhteisiin käytänteisiin. Se on tärkeä osa luottamuksen rakentamista. Yhteisten käytäntöjen syntyminen sitoo toimijoita yhteen, vaikkei jokainen toimija olisikaan vuorovaikutuksessa jokaisen muun yhteisöön osallistuvan kanssa. *Jaettu välineistö* syntyy verkostoyhteisön todellisuudessa. Oppiminen ja osaaminen verkostossa voi liittyä kollaboratiivisten toimintatapojen kehittelyn ohella myös yhteisten työmenetelmien ja välineiden kehittämiseen. Tieto ja osaaminen konkretisoituvat esimerkiksi niissä fyysisissä ja kulttuurisissa artefakteissa, joita toimijat hyödyntävät verkostossa sekä teorioissa, malleissa ja metodeissa, joita toimijat käyttävät tuottaessaan uusia artefakteja verkostoyhteisön toimintaympäristöön. Ne ovat yhteisön luomia tarinoita, diskursseja, välineitä, käsitteitä ja niin edelleen, jotka kuuluvat tiettyyn kontekstiin. Jaettu välineistö on luonteeltaan kasautuvaa ja koko ajan muuntuvaa.

Verkosto innovaatioiden ja tiedon luomisen ympäristönä

Jos työelämän verkostoja tarkastellaan tietoympäristöinä, korostuu tiedon merkitys ja yhteisen kehittelyn ja innovoinnin mahdollisuus. Organisaation on tuotettava uusia innovaatioita ja luovia ratkaisumalleja, uusia tuotteita, laadukkaampia palveluja, parempia valmistusmenetelmiä tai menestyksellä kääntäviä strategisia suunnitelmia. Sosiaalisen pääoman näkökulmasta kiinnostavaa on tiedon muuntuminen ja virtaaminen verkostossa, johon verkostoituminen voi tuoda merkittävää lisäarvoa. (Stähle & Grönroos 1999.) Tiedonrakennus- ja kehittäelyprosessissa voidaan vertailla yhteisesti erilaisia käsityksiä, selityksiä ja perusteluja tiedon kohteesta sekä tarkastella niitä

kriittisesti ja yhdistellä monipuolisesti. Tiedon ja innovaatioiden luomisessa tavoitteena on myös, että osaaminen ja asiantuntijuus muuttuvat ja kehittyvät aidosti sekä yksilöllisellä että organisationaalisella tasolla.

Nonaka, Toyama ja Konno (2000) lähtevät ajatuksesta, että tiedon luominen ja sen muuntaminen osaamiseksi ja innovaatioiksi on organisaatioissa ja verkostoissa dynaaminen uudistava prosessi. Tietoa luodaan sosiaalisessa kanssakäymisessä organisaatioympäristössä, jolloin se on hyvin kontekstisidonnaista, aikaan, paikkaan ja yhteisöön sidottua tietoa. Tieto voi olla luonteeltaan eksplisiittistä tai hiljaista. Eksplisiittistä tietoa voidaan kuvata formaalilla ja systemaattisella tavalla sekä se voidaan helposti välittää toisille datana, tieteellisinä muotoiluina ja vaikka käsikirjoina. Se voi olla pitkälle prosessoitua, siirrettyä ja sitä voidaan varastoida helposti. Hiljainen tieto, kuten merkitykset ja intuitiot, sitä vastoin on hyvin henkilökohtaista ja sitä on vaikea ilmaista. Hiljainen tieto on syvästi juurtunut tekemiseen, toimintatapoihin, rutiineihin, tunteisiin ja arvoihin. Eksplisiittinen tieto ilman hiljaista sisältöä menettää nopeasti merkityksensä yhteisön ja sen jäsenten tietoperustassa. Tiedon luomiseen tarvitaan molempia tiedon lajeja. Peruslähtökohdaksi on, että tieto muuntuu tietämykseksi ja ymmärrykseksi aina ymmärtäjän omassa ajattelussa. Verkosto tietoympäristönä voi tukea monin tavoin tietämyksen kehittymistä. Nonakan ja Takeuchin (1995) mukaan tietoa luodaan organisaatioissa ja verkostoissa prosessimaisesti. Tiedon muuntelua hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon välillä voidaan kuvata SECI-prosessin vaiheiden, sosialisointin, ulkoistamisen, yhdistelyn ja sisäistämisen avulla. Kussakin vaiheessa suunta hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon välillä vaihtelee. Hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon olisi jatkuvasti oltava vuorovaikutuksessa keskenään, jotta tuloksellinen tiedonluomisprosessi mahdollistuu.

Verkostoitunut yhteistoiminta asettaa oman vaatimuksensa tiedon muuntelun prosessille. Verkostoituneet yhteisöt toimivat yhä enemmän virtuaalisesti. Toiminta on väljemmin organisoitua ja tiivistä kasvokkaista vuorovaikutusta on vähän. SECI-prosessin ensimmäisen vaiheen, sosialisointin mahdollisuudet ovat hyvin rajoitetut. Yhteistä kokemuserustaa muodostuu vain rajatussa määrin, sillä hiljaisen tiedon välittymiselle ja yhteisten mentaa-

listen mallien muodostumiselle tarvittaisiin paljon yhteistä aikaa ja olemista samassa ympäristössä. Virtuaaliset yhteistyön muodot ovat liian kasvottomia tähän. Myöskään SECI-prosessin viimeinen vaihe, sisäistäminen tapahtuu harvoin verkoston tasolla, sillä se vaatii huomattavassa määrin yhteistä käytännön toimintaa ja asioiden juurruttamista yhteisen kokemuserustan kautta. Verkostoituneessa yhteistyössä sisäistäminen toteutuu pikemminkin toimijoiden oman tietämyksen ja ymmärryksen kasvuna. Näin ollen verkoston tiedonluomisprosessi konkretisoituu ensisijaisesti tiedon ulkoistamisen ja yhdistelyn kautta. Verkosto tarjoaa mahdollisuuden jakaa ja eksplikoida kokemuksia ja siten tehdä hiljaistakin tietoa näkyväksi. Mutta hiljaisen tiedon välittyminen on verkostossa rajoitettua ja tapahtuu lähinnä artikuloimisen kautta. Tieto muuntuu artikuloitukseksi ja kristallisoituneeksi ja voi toimia pohjana myös uudelle tiedolle. Samoin tiedon yhdistelylle verkostoituneen yhteistoiminnan muodot voivat tarjota hedelmällisiä mahdollisuuksia, jossa eksplisiittinen tieto voidaan verkoston dialogissa muuntaa jäsentyneeseen ja systemaattiseen muotoon. (Vrt. Nahapiet & Ghoshal 1998.)

Tiedonluomisen sosiaalista ja jaettua kontekstia Nonaka ym. (2000) kuvaavat termillä *Ba*, jota voidaan kuvata *yhteisöllisenä kontekstina*. Verkostoyhteistyössä muotoutuva tieto tarvitsee kontekstin, jossa se jaetaan, luodaan ja hyödynnetään. *Ba* on paikka, jossa informaatiota tulkitaan ja siitä tulee tietämystä, joka toimii osaamisen perustana. *Ba* ei ole pelkkä fyysinen tila, vaan se voi yhtä hyvin olla kasvokkainen tai virtuaalinen tila. (emt.) Keskeisintä siinä on tiedonluomisprosessissa välttämättömän sosiaalisen vuorovaikutuksen ymmärtäminen. Tiedonluonti on inhimillinen, dynaaminen prosessi, joka muuttaa olemassa olevia toiminnan ja asiantuntijuuden rajoja. Yksilö ei työstä tietoa yksin, vaan tieto luodaan yksilöiden kesken, välillä ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Olennaista on luoda olosuhteet tiedon jakamiselle ja yhdistelemiselle verkostossa (vrt. Nahapiet & Ghoshal 1998).

Tiedonluomisprosessin perustana ovat tietovarannot (Nonaka ym. 2000), jotka ovat välttämättömiä resursseja luotaessa uutta tietoa, tuotteita, palveluja ja niin edelleen. Esimerkiksi luottamus organisaation jäsenten välillä on tiedonluomisprosessin tulosta muokaten samalla sitä, millaisena sosiaalisena

tilana Ba eli yhteisöllinen konteksti toimii. Tietovarannot verkostossa ovat luonteeltaan dynaamisia kehittyen jatkuvasti. Niitä ovat kokemuksellisen, käsitteellisen, systeemisen ja rutiinien tietovarannot. Tieto on verkostossa hyvin monessa erilaisessa muodossa, kuten osallistujien kokemuksessa, valutuneena käytäntöihin, verkoston dokumenteissa ja tietokannoissa, keskusteluissa ja sähköposteissa ja niin edelleen (vrt. Blackler 1995). Olennaista on tehdä näkyväksi tiedon eri lajeja, ja kuinka ne mahdollisesti ovat mukana verkoston tiedon tuottamisen prosesseissa.

Verkoston toiminta tiedon jakamisessa ja luomisessa ei ole koskaan ongelmattonta. Tiedon tuottamisen yhteisöjä tarkastelleet tutkijat (Brown & Duguid 2001; Kuusinen 2001) ovat havainnoineet erityisesti tiedon välittymistä ja yhteistyön sujuvuutta ihmisten ja yhteisöjen välisissä asiantuntijaverkostoissa ja todenneet välittymisen olevan ajoittain erittäin tahmeaa (sticky) ja vaikeasti siirtyvää, kun taas toisinaan tiedon välittyminen on suorastaan itsestään sujuvaa (leaky). Havainnot pätevät myös erilaisissa työn ja oppimisen verkostoissa. Brownin ja Duguidin (2001) mukaan keskeisiä tekijöitä tiedonkulussa ovat ennakkoon omattu yhteinen hiljainen ja eksplisiittinen tietoperusta sekä yksilöiden ja yhteisöjen jaetut käytänteet. Yhdessä toimiminen ja uuden tiedon luominen lähtee käyntiin sujuvammin, jos kohteena olevat käsitteet ja käsitejärjestelmät eivät ole liian monimutkaisia ja hitaasti omaksuttavia, yksilöillä on jo ennakkoon hyvin organisoituneita merkitysrakenteita asiasta, ja yhteisiä käytäntöjä on olemassa riittävästi ymmärryksen rakentamisen pohjaksi. Ratkaisevaa on hiljaisen tiedon muuntamisen eksplisiittiseksi tiedoksi ja dynaamisen tietoympäristön muodostaminen verkostossa.

Verkosto kohteellisen toiminnan ja yhteiskehittelyn ympäristönä

Ajatus yhteiskehittelystä (co-configuration) verkostoyhteistyössä perustuu kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan ja Engeströmin (1995) kehittä-

mään ekspansiivisen oppimisen malliin. Yhteiskehittelyn taustalla on käsitys työn historiallisesta kehittymisestä kohti nykyisiä organisointimuotoja, joissa massatuotannon hierarkkisista rakenteista on siirrytty joustavaan verkostoituneeseen ja projektiluonteiseen toimintatapaan. Kehitystä kuvaa Engeströmin (2003) mukaan esimerkiksi asiakaslähtöisyys ja asiakasyhteistyö sekä verkostojen luominen korkeampitasoisten palveluiden ja tuotteiden aikaansaamiseksi. Yhteiskehittely merkitsee vastavuoroista riippuvuutta suhteessa partneriorganisaatioihin ja monimuotoisten toimittaja- ja logistiikkaketjujen hallintaa. Yhteiskehittelyllä on strateginen merkitys ja se vaatii verkoston yhteistyöosapuolilta joustavaa toimintaa, jossa millään yksittäisellä toimijalla ei ole ehdotonta auktoriteettiasemaa.

Yhteiskehittelyn tarkastelun lähtökohtana on kulttuurisesti välittynyt toiminta toimintaympäristöjen välisissä ”rajan ylityksissä”. Toiminta on kohteellista ja kohdistuu konkreettisten tai kulttuuristen välineiden kehittelyyn (palvelut, tuotteet, yhteisosaaminen jne.). Tekijän eli verkoston jäsenen toimintajärjestelmää käsitellään sisäisesti välittyneenä ja kontekstuaalisena. Kontekstuaalinen tarkastelu mahdollistaa erilaisten kytkentöjen ja sidoksien erittelyn sekä toiminnan kohteiden, välineiden ja käytänteiden tunnistamisen toimintajärjestelmien kohdatessa. (Vrt Engeström 1995.) Toimintajärjestelmien moniäänisyys tarkoittaa erilaisten näkökulmien, traditioiden ja intressien esiintymistä samanaikaisesti ympäristössä ja niillä on historiallinen kehitysperspektiivi, joka on muokannut niiden kulttuuria ja käytänteitä. Erilaiset käytänteet, kulttuurit, odotukset ja niin edelleen luovat erilaisten toimintajärjestelmien ja toimijoiden välille jännitteitä, jotka toimivat ristiriitojen ja ongelmien herättäjinä, ja jotka voidaan ottaa systemaattisen kehittämisen kohteeksi. (Engeström 2001.) Toimintajärjestelmien yhteenkytkentöjen ja verkostojen analyysi eroaa tavanomaisemmista sosiaalisten verkostojen rakenteiden kuvauksista, joissa osapuolet verkostossa kuvataan tavallisesti yksilöinä tai yksilöistä koostuvina ryväksinä. (Engeström 1995, 58.) Tässä lähestymistavassa huomiota kiinnitetään toimintajärjestelmän ja toiminnan välineiden historialliseen kehittymiseen ja toiminnan nykytilaa kuvaaviin käytänteisiin, joiden perusteella hahmotellaan kehityspotentiaalia toiminta-

järjestelmien tasolla (yhteisöt, organisaatiot) kohti niin sanottua lähikehityksen vyöhykettä.

Työyhteisöissä ja verkostoissa tapahtuva ekspansiivinen oppiminen voidaan pelkistää oppimissykliksi, jossa kyseenalaistamalla ja analysoimalla käytänteitä pyritään löytämään uusia toimintamalleja ristiriitojen ja ongelmien ratkaisemiseksi. Uudet mallit pyritään viemään käytäntöön ja toteutusta arvioidaan edelleen. (Engeström 1995.) Ekspansiivisen oppimissyklin kuluessa, joka voi viedä useita vuosia, osallistujat käsitteellistävät uudelleen omaa toimintajärjestelmäänsä suhteessa toiminnan kohteisiin. Engeström (2003) kuvaa yhteiskehittelyn verkostossa tapahtuvaa oppimista erilaisten osaryhmittymien transformatiivisena ja horisontaalisena oppimisena. Transformatiivinen oppiminen perustuu uusien välineiden, mallien ja käsitteiden kehittelyyn yhteistyössä. Osaryhmittymien horisontaalinen oppiminen tapahtuu rajoja ylittämällä ja rakentamalla toimintajärjestelmien välisiä sidoksia. Kyse on toimijoiden välisistä merkitysneuvotteluista, joissa etsitään perustaa uusille yhteistoiminnan käytännöille.

Organisaatioiden ja toimintajärjestelmien välinen verkostoituminen vaatii dynaamisia tiloja ja rakenteita oppimiselle. Hanna Toiviainen (2003) analysoi monimuotoista metallialan alihankkijoiden yhteistyöryhmää ja havaitsi yhteiskehittelyn verkoston monikerroksisuuden ideologiselta tasolta aina lattiataason työntekijään saakka. Koko ryhmää koskeva ja yhdistävä ideologis-aatteellinen taso oli siten vain yksi verkoston tasoista. Verkoston rakenteelliset ulottuvuudet muodostuivat projekti-, tuotanto- ja työntekijätasoista, joissa toimi erilaisia alaryhmiä ja osaverkostoja, ja jotka toteuttivat liiketoimintaan ja kehittämistyöhön liittyviä hankkeita. Näin oppimista kyettiin analysoimaan kullakin tasolla erikseen ja myös tasojen välillä. Verkosto voi muodostua siten hyvin monikontekstuaaliseksi ympäristöksi. Toiviainen (mt.) huomauttaa osuvasti, että oppiminen millä tahansa organisaatioiden välisen verkoston tasolla tai ulottuvuudella on hyvin herkkä prosessi ja riippuvainen paikallisista yhteistyön tavoista, joissa yhteistyö rakentuu ja prosessia ylläpidetään.

Oppimisverkosto organisoidun työn ja oppimisen ympäristönä

Tavoitteelliseen ja organisoituun oppimiseen perustuvaa toimintatapaa työorganisaatioissa voidaan tarkastella oppimisverkostona. Työssä oppimisen verkostoa voidaan kuvata työ- ja oppimisprosessit yhdentävänä toimintana (van der Krogt & Warmerdam 1997; Poell ym. 2000; Poell 2000), jossa työ ja oppiminen on otettu tietoiseksi kehittämisen kohteeksi. Oppimisverkosto on organisoitu oppimista tuottavaksi yhteistoiminnaksi esimerkiksi tiimitoimintaa hyödyntäen. Oppimisverkostoa määrittävät toimijat, oppimisprosessit ja oppimISRakenteet. Oppimista tuottavalle verkostotoiminnalle on olemassa suunniteltu rakenne, esimerkiksi oppimisohjelma, jota tuetaan erilaisiin ohjausmuodoin tai yhteisesti tapahtuvan ongelmanratkaisun avulla (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 162). Oppimisverkostossa yhdistyy formaalin ja informaalin oppimisen aineksia ja oppimisen kohteet kytkeytyvät ensisijaisesti työn ja työyhteisön kehittämiseen.

Oppimisen verkostotyyppejä voidaan Poellin ym. (2000; ks. myös Järvinen, Koivisto & Poikela 2000) mukaan tunnistaa neljä tyyppiä, joita ovat itseohjautuva, vertikaalinen, horisontaalinen ja ulkoa ohjautuva oppimisverkosto. *Itseohjautuva oppimisverkosto* perustuu toimijoiden itseorganisoimisiin verkostoihin. Oppimisohjelman suunnittelu ja toteutus on pitkälti työntekijöiden omalla vastuulla ja pohjautuu heidän omiin lähtökohtiinsa ja oppimistarpeisiinsa. Itseohjautuvan oppimisverkoston toiminta on väljemmin määriteltä ja se perustuu toimijoiden keskinäisiin neuvotteluihin ja sopimuksiin. *Vertikaalinen oppimisverkosto* toteutuu lineaarisella ja hierarkkisella tasolla organisaatioissa. Oppimista varten on kehitelty toimintasuunnitelmaa organisaatiossa, joka pyritään viemään keskitetysti läpi. Tähän voi liittyä avainhenkilöiden ohjausta oppimistoimintojen läpiviemiseksi. Oppimisverkoston toiminta tähtää työtehtävien ja toiminnan laadun parantamiseen. Verkosto on rakenteeltaan ja ilmapiiiriltään hyvin säännelty ja ohjailtu, mikä on vielä yleistä mutta samalla ongelmallista organisaatioissa. *Horisontaalinen oppimisverkosto* on organisoitunut väljästi ja orgaanisesti. Oppimisohjelmat

kehittyvät kokemusten ja verkostolle nimettyjen ohjaajien kautta. Oppimisverkostoon kuuluvien toimijoiden suhteet ovat tasavertaisempia ja ilmapiiri korostaa työtä ja ongelmanratkaisua kehittävien ratkaisujen löytämistä. Eri-
lainen laatupiiri- ja tiimitoiminta ovat tästä hyviä esimerkkejä. *Ulkoa ohjattu oppimisverkosto* organisoituu ulkopuolelta esimerkiksi professioiden tai
työntekijöiden edustamien ammatillisten järjestöjen taholta. Toisin sanoen
oppimisen ohjaus ja tuki saadaan ulkoa. Tavoitteet perustuvat työntekijöiden
ammatillisen kehittymisen tukemiseen ja työhön liittyvien innovaatioiden
välittämiseen. Ulkoa ohjattu oppimisverkosto on tyypillinen aloille, joilla
professionaalinen orientaatio on hyvin vahvaa.

Oppimisverkosto organisoituu hyvin eri tavoin ja eri lähtökohdista. Pää-
ajatuksena on oppimista tuottava toiminta. Ilmapiiri ja oppimistavoitteet ovat
kuitenkin erilaisissa verkostotyypeissä erilaisia. Oppimisverkoston luonteen
ja lähtökohtien ymmärtämiseksi Poellin ym. (2000) jäsenitys on hyvin käyttö-
kelpoinen. Se tuo esiin verkoston horisontaaliset ja vertikaaliset rakenteet ja
valtasuhteet. Työssä oppimisen yhteydessä verkostoajattelu näyttää liittyvän
erityisesti itseohjautuvan ja/tai horisontaalisen oppimisverkostoon, jossa yh-
teistyö on organisoitua tietyssä määrin, yhteistyökulttuuri on tasa-arvioista
sekä yhteinen tiedon tuottaminen ja ongelmanratkaisu liittyvät olennaisesti
yhteistoiminnan muotoihin. Esimerkiksi terveydenhuollossa oppimisverkos-
to voi tarkoittaa ison sairaalan eri osastojen työntekijöiden osallistumista
oppimistiimeihin yli osastorajojen (ks. Korhonen & Paavilainen 2002). Tie-
toverkkoratkaisuilla voidaan joustavasti tukea tiedon jakamista ja oppimista
vuorotyötä tekevien hoitotyöntekijöiden kesken. Sosiaalista pääomaa tuot-
tavassa oppimisessa pyritään käyttämään työntekijöiden ja oppimistiimien
tietoa ja kokemuksia kehittyneempien toimintatapojen rakentamisessa.

Yhteenveto: sosiaalinen pääoma työn ja oppimisen verkostoissa

Sosiaalista pääomaa tuottavia verkostoja on pyritty edellä mallintamaan osallistumisen, tiedon luomisen, yhteiskehittelyn ja oppimisverkoston näkökulmista. Eräänlaisena punaisena lankana on se, että yhteistyön verkosto käsitetään kuvatuissa lähestymistavoissa dynaamisena ja orgaanisena kokonaisuutena. Verkostossa oppiminen on moniääninen, monitasoinen ja jännitteinen prosessi, jota voidaan tarkastella toimijoiden, yhteisöjen tai organisaatioiden välisenä vuorovaikutuksena. Verkosto-oppiminen liittyy erityisesti tietoprosesseihin eli siihen, miten oppiminen tapahtuu kognitiivisena ilmiönä ja millaisia ovat tiedon ja oppimisen väliset suhteet. Verkosto-oppimisen edellytyksenä on kuitenkin vastavuoroisen luottamuksen ja yhteistyösuhteen rakentuminen verkoston toimijoiden välillä (vrt. Tsai & Ghoshal 1998). Verkosto-oppimista ja asiantuntijuuden jakamista voidaan edistää monin tavoin, joista yhteisöllisen kontekstin eli Ban luominen kasvokkain tai virtuaalisesti voi olla yksi lähtökohta (Nonaka, Toyama & Konno 2000). Informaatio- ja kommunikaatioteknologia on väline, joka parhaimmillaan toimii verkoston reflektiivisenä ja virtuaalisena muistina. Sosiaalisen pääoman läpinäkyväksi tekemiseen tarvitaan monia erilaisia näkökulmia, esimerkiksi edellä esiteltyjä käytäntö- ja tietoyhteisönäkökulmia yhdessä, jotka ovat lähellä toisiaan mutta myös toisiaan täydentäviä (ks. taulukko 1).

Taulukon 1 ensimmäinen näkökulma eli osallistuminen käytäntöyhteisön toimintaan liittyy asiantuntijakulttuuriin sosiaalistumisprosessiin ja tiedon välittymiseen verkoston vahvojen ja heikkojen sidoksien kautta (Wenger 1998; Hakkarainen 2000). Käytäntöyhteisö kuvaa muita näkökulmia enemmän verkoston vallitsevaa toimintaa ja rakennetta. Kehittyminen ja oppiminen fokusoituu käytäntöyhteisön toimintaan osallistuviin yksilöihin. Oppiminen ja asiantuntijuuden välittyminen perustuu sidosten vahvuuteen ja uusien jäsenten osallistumiseen ja etenemiseen kohti asiantuntijaverkoston ydintä, joka avaa pääsyn yhteistyöhön ja tietoresursseihin. Rajojen ylitykset ja uusille asiantuntija-alueille pääsymahdollisuudet tuottavat oppimista.

TAULUKKO 1. Verkostonäkökulmien vertailua ja yhteenvedoa.

	Käytäntöyhteisö	Tietoyhteisö	Toiminnan teoria ja yhteiskehittely	Oppimisverkosto
Toimijatason rakenteet	Sidokset ja jäsenyydet, eteneminen kohti yhteisön asiantuntijuuden ydintä, rajojen ylitykset	Tiedon virtaamisen prosessit toimijoiden välillä	Rajojen ylitykset ja toiminta järjestelmien välisissä "rajanylitysmaastoissa"	Formaalin ja informaalin oppimisen yhdistäminen, osallistuminen tavoitteellisiin oppimisohjelmiin verkostossa
Oppimisen ja tiedon suhteet	Ymmärryksen ja kokemuksen suhteet, yhteisöllinen oppiminen, noviisi-eksperti vuorovaikutus	Hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon muuntelu, tiedon jakaminen ja yhdistely	Kollaboratiivinen asiantuntijuus, kehittämällä oppiminen	Työn ohessa oppiminen, kehittäminen ja reflektointi, oppimisen edistäminen ja tuki (materiaalit, resurssit, sosiaalinen tuki)
Verkostoyhteisön taso	Normit ja käytännöt, sosialisatioprosessit	Tietovarannot ja tiedon muodot, tiedon luomisen tilat (Ba), tiedon luomista tukevat käytännöt	Toimintajärjestelmät ja yhteistyökäytäntöjen rakentaminen, uutta luova ja laajeneva (eks-pansiivinen) oppiminen verkostossa	Oppimiselle ja kehittämiselle myönteisen toimintakulttuurin luominen, ohjattu tai itse-organisoituva verkosto
Järjestelmätaso ja välineet	Yhteisön jakamavälineistö, yhteisten menetelmien ja välineiden kehittäminen	Tiedon luomisen virtuaalitalat (yksilöllinen/kollektiivinen Ba)	Yhteisön jakamavälineistö, uusien menetelmien, työtapojen ja välineiden kehittäminen	Tiedon ja kokemusten reflektiofoorumit, uuden tiedon ja toiminnan kehittelyn välineet

Toki on verkostoja, jotka toimivat avoimemmin, eikä varsinaisia verkoston ydin- ja reuna-alueita aina ole eroteltavissa. Analyysimallina käytäntöyhteisö soveltuu työntekijöiden ja ryhmien keskinäisten suhteiden ja rakenteiden kuvaamiseen. Verkostossa voidaan arvioida esimerkiksi sitä, kuinka tiheää ja

intensiivistä jäsenten välinen vuorovaikutus on, millainen yksittäisten jäsenten asema on yhteistoimintaverkostossa, millaisia jäsenten väliset sidokset ovat ja kuinka vahvat ja heikot sidokset rakentuvat (ks. Palonen ym. 2003). Sosiaalisen pääoman muotoina käytäntöyhteisössä korostuu asiantuntijatiedon lisäksi myös tuki ja avunanto, sillä verkosto voi toimia monipuolisena neuvonnan ja palautteen lähteenä esimerkiksi jonkin erityisosaamisen kehittämisessä.

Innovaatioihin, luovuuteen ja uuden tiedon luomiseen tähtäävät tietoyhteisöt (ks. taulukko 1) suuntaavat kohti kehittymistä ja muutosta (Nonaka & Takeuchi 1995; Brown & Duguid 2001). Niillä on hyvin paljon yhteistä käytäntöyhteisönäkökulman kanssa. Tieto nähdään organisaatioiden avainprosessina, joka on jatkuvan tietoisien kehitystyön ja luomisen kohteena. Uutta tietoa luomalla sekä yksilöt että yhteisöt kehittyvät verkostossa. Hiljaisen tiedon muuntaminen eksplisiittiseksi näyttäytyy sosiaalisen pääoman lähteenä, vaikkakin muuntelun mahdollisuudet verkostossa ovat rajoitetut. Tiedon luomisen prosesseja voidaan tarkastella yksilöllisellä ja organisaationaalaisella tasolla, jolloin avainprosessit tapahtuvat yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa verkostossa yli organisaatorajojen. Sosiaalisen pääoman luominen liittyy eksplisiittisen tiedon jakamiseen ja yhdistelyyn verkoston yhteisöllisessä kontekstissa eli Ba:ssa. Tärkeää verkostoyhteistyön kannalta on, miten tietoa luovat yhteisölliset tilat verkostossa organisoidaan ja miten toimintaa ohjataan ja tuetaan. Informaatio- ja tietovirrat verkostossa ovat yleensä horisontaalisia. Verkosto oppii ja uudistuu tiedon virratessa edestakaisin ihmisten välillä – sitä enemmän, mitä enemmän tietoa vaihdetaan. (Ståhle & Grönroos 1999.) Tietoyhteisö sopii analyysimallina tilanteisiin, jossa verkostoa tarkastellaan tietoympäristönä ja siihen liittyen myös sosiaalisen pääoman lähteenä.

Yhteiskehittely (ks. taulukko 1) liittyy työn muotojen kehittymiseen sekä tiedon ja välineiden hallintaan uuden talouden projektimaaisissa verkostoissa. Kehittämisenäkökulma on sidottu yhteiskunnalliseen ja historialliseen tarkasteluperspektiiviin. Lähtökohtana on toimintajärjestelmien historiallinen muotoutuminen ja yhteisten käytänteiden luominen uusissa työn ja

toiminnan haasteissa. Työn kehityksen nykyvaiheelle on tyypillistä kumppanuussuhteiden lisääntyminen, jossa asiakkuus on monenvälistä ja myös kumppanit ovat toistensa asiakkaita. Verkostoituneessa yhteiskehittelyssä saavutetaan ja luodaan tietoa, osaamista ja uusia tuotteita sekä rakennetaan ja kokeillaan yhteistyökäytäntöjä tietyksi määrääjäksi. Sosiaalinen pääoma syntyy verkostotoiminnan sosiaalkulttuurisissa prosesseissa. Toimintajärjestelmien ja yhteisöjen kohdalla tärkeiksi muodostuvat ”rajojen ylitykset” ja yhteiskehittely. Tarvitaan käytänteitä ja työkaluja, jotka välittävät verkostossa toimivien yhteistyötä ja samalla tekevät yhteistyön kohteen näkyväksi. Verkostossa oppimista voidaan tarkastella ekspansiivisena oppimissyklinä, joka tarkoittaa monitasoista yhteistoimintaa ja ongelmanratkaisuprosessia yhteisöissä ja yhteisöjen välillä. Olennaisinta on kysyä, ketkä verkostossa ovat oppijoita, miksi he tavoittelevat oppimista, mitä he oppivat yhteistyössä ja miten he oppivat (ks. Toiviainen 2003)? Näihin kysymyksiin vastaaminen edellyttää toimijoita, toimintajärjestelmiä ja toimintatasoja koskevan monipuolisen aineiston kokoamista ja pidempiaikaista seurantaa.

Oppimisverkosto (ks. taulukko 1) liittyy kysymykseen, miten verkosto mahdollistaa oppimisen työssä ja työyhteisöissä, ja miten se luo oppimista edistäviä rakenteita työyhteisöön. Verkosto voi toimia rakenteena, joka ylläpitää oppimisprosesseja ja yhdistää toimijoita, jolloin työ ja sen kehittäminen voidaan liittää oppimisprosesseihin. Oppimisverkosto perustuu kehittämisohjelman rakentamiseen. Sosiaalisen pääoman näkökulmasta oppimisverkoston merkitys on sen kyvyssä kytkeä formaalinen ja informaalinen oppiminen toisiinsa. Oppimisverkostotoiminta voidaan toteuttaa esimerkiksi strukturoituna oppimisohjelmana, joka kytkeytyy työn ohessa oppimiseen, kehittämiseen ja kokemuksen reflektointiin. Oppimisverkosto voi tarjota materiaaleja, resursseja ja sosiaalista tukea oppimisohjelman kehittämiseksi. Verkosto vaatii suunnittelua, tavoitteiden luomista ja osallistujien sitoutumista, mihin liittyy verkstorakenteen luominen, esimerkkinä oppimistietimien perustaminen, tieto- ja viestintätekniisten ratkaisujen etsiminen, sekä tehtäväjako toimijoiden kesken ja oppimiselle suotuisan ilmapiirin luominen (Poell ym. 2000). Oppimiselle ja kehittämiselle myönteisen toimintakulttuu-

rin aikaansaaminen on tärkeimpiä oppimisverkoston tehtäviä. Analyysimal-
lina oppimisverkosto on luonteeltaan tavoite- ja kehittämissmalli, joka kuvaa
lähinnä sitä, millainen oppimisverkosto ideaalitulanteessa voi olla. Oppi-
misverkostot voivat organisoitua hyvin eri tavoin ja erilaisista lähtökohdista
mutta ovat silti käytännössä harvinaisia. Toiminta- ja tapaustutkimukselliset
tutkimusotteet soveltunevat parhaiten oppimisverkostojen kuvaamiseen, nii-
den kehittämislunteen ja ainutkertaisuuden takia.

Verkostojen luonnehdinta edellä kuvatulla tavalla ei ole kattava, mutta voi
olla alku työssä oppimisen verkostojen analyttisessä hahmottamisessa. Ver-
kostoyhteistyöllä tähdätään tavallisesti toiminnan hallittuun muutokseen ja
palvelujen tai tuotteiden laadulliseen kehittämiseen. Toimijoita yhdistävän
verkoston avulla on mahdollista ymmärtää työelämän sosiaalisia innovaa-
tioita ja asiantuntijuuden jakamista tuottavia oppimisprosesseja, mikä tulee
esille eri verkostonäkökulmissa. Mutta vähemmän on toistaiseksi kiinnitetty
huomiota muuhun inhimillisten voimavarojen merkitykseen työelämässä.
Muun muassa avunanto, tuki, kumppanuus, erilaisuuden hyväksyminen tai
yhteisöllisyys ovat inhimillisen toiminnan ja yhteistyön kannalta ensiarvoi-
sen tärkeitä sosiaalisen pääoman muotoja. Kuinka hyvin edellä kuvatut tiedon
ja osaamisen jakamisen mallit soveltuvat sosiaaliseen pääoman ja erityises-
ti työhyvinvoinnin kuvaamiseen, on mielenkiintoinen jatkotutkimushaaste.
Miten työelämän ”pehmeät arvot” vaikuttavat yksilöiden ja organisaatioiden
toimintakykyisyyteen, ja miten voidaan murtaa uupumuksen tai syrjäytymi-
sen kierteitä? Siihenkin tarvitaan verkostoituneita rakenteita ja jaettuja käy-
tännteitä, jotka välittävät toimijoiden yhteistyötä, keskinäistä tukea ja luotta-
musta ja tekevät yhteistyön näkyvämmäksi.

Lähteet

- Barabasi, A-L. 2000. Linkit. Verkostojen uusi teoria. (Suom. Kimmo Pietiläinen.) Helsinki: Terra Cognita.
- Blackler, F. 1995. Knowledge, Knowledge Work and Organizations. An Overview and Interpretation. *Organization Studies* 16, 6, 1021–1046.
- Brown, J.S. & Duguid, P. 2001. Knowledge and Organization: A Social-Practice Perspective. *Organization Science* 12, 2, 198–213.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Engeström, Y. 2001. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* 14, 1, 133–156.
- Engeström, Y. 2003. New forms of learning in co-configuration work. *Proceedings Book of 3rd International Conference of Researching Work and Learning July 25–27 2003 at Tampere, Finland*, 1–12.
- Eriksson, K. 2003. Verkostojen topologiasta ja metaforiikasta. *Tiede ja edistys* 2/03, 130–143.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 20, 2, 84–98.
- Johanson, J-E., Mattila, M. & Uusikylä, P. 1995. Johdatus verkostoanalyysiin. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus. Saatavilla [www-muodossa: http://www.valt.helsinki.fi/vol/kirja/](http://www.valt.helsinki.fi/vol/kirja/) (Luettu 2.3.2004).
- Johanson, J-E. & Uusikylä, P. 1998. Sosiaalinen pääoma verkostossa. *Sosiologia* 1, 17–27.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki: WSOY.
- Kauppi, A. 1994. Oppilaitoksista verkostoihin – Aikuisopiskelijan laajentuva toimintaympäristö. *Aikuiskasvatus* 14, 4, 250–256.
- Korhonen, V. 2003a. Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Tampere: Tampere University Press.
- Korhonen, V. 2003b. Oppimisen kontekstuaalisuutta tunnistamassa – aikuisopiskelijan oppimiseen kytketyt kontekstit verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. *Aikuiskasvatus* 23, 3, 204–213.
- Korhonen, V. & Paavilainen, E. 2002. Learning Teams and Networks: Using Information Technology as a Means of Managing Work Process Development in Healthcare Organizations. *Journal for Nurses in Staff Development* 18, 5, 267–273.

- Kuusinen, R. 2001. Ongelmana yhteistyökyvyttömyys? Teoreettisen ymmärryksen etsintää web-avusteiselle tiedontuottamisyhteistölle. Helsingin yliopisto. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 2/2001.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nahapiet, J. & Ghoshal, S. 1998. Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage. *Academy of Management Review* 23, 2, 242–266.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge Creating Company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I., Toyama R. & Konno, N. 2000. SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning* 33, 1, 5–34.
- Palonen, T., Hakkarainen, K., Talvitie, J. & Lehtinen, E. 2003. Heikot ja vahvat verkostosidokset tiimiorganisaatiossa – esimerkkinä telealan yritysympäristö. *Aikuis-kasvatus* 23, 1, 14–27.
- Poell, R.F. 2000. Learning-project structures in different work types: an empirical analysis. *Human Resource Development International* 3, 2, 179–193.
- Poell, R.F., Chivers, C.E., Van der Krogt, F.J. & Wildemeersch, D.A. 2000. Learning-network Theory. Organizing the Dynamic Relationships Between Learning and Work. *Management Learning* 31, 1, 25–49.
- Stähle, P. & Grönroos, M. 1999. *Knowledge Management – tietopääoma yrityksen kilpailuetuna*. Helsinki: WSOY.
- Toiviainen, H. 2003. *Learning Across Levels. Challenges of collaboration in a small-firm network*. University of Helsinki. Department of Education.
- Tsai, W. & Ghoshal, S. 1998. Social Capital and Value Creation: the Role of Intrafirm Networks. *Academy of Management Journal* 41, 4, 464–476.
- Van der Krogt, F. & Warmerdam, J. 1997. Training in different types of organizations: differences and dynamics in the organization of learning at work. *The International Journal of Human Resource Management* 8, 1, 87–105.
- Wellman, B., Salaff J., Dimitrova, D., Garton, L., Giulia, M. & Haythornthwaite, C. 1996. Computer Networks as Social Networks: Collaborative Work, Telework, and Virtual Community. *Annual Review of Sociology* 22, 2, 13–238.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Päivi Mäkinen

EMERGENTTI VERKKO-OPPIMINEN

– vuorovaikutteisen kompleksisuuden haaste

Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan inhimillistä vuorovaikutuksellista verkko-oppimista emergenttinä ja kompleksisena prosessina, jossa osallistujat yhdessä tuottavat sisältöä ja merkityksiä. Prosessin emergenttisuudella viitataan sen yllätyksellisyyteen ja ennakoinnattomuuteen. Osallistujien monenkeskisessä oppimisvuorovaikutuksessa sisältöjen kehkeytyminen etenee ei-lineaarisesti ja rihmastoituneesti vaihtelevalla rytmillä. Kompleksisuudella viitataan verkko-oppimisympäristön toiminnallisesti ja sosiaalisesti monimuotoiseen kontekstuaalisuuteen, rakenteen ei-lineaarisuuteen, ajalliseen ja toiminnalliseen kerroksellisuuteen ja eriaikaisuuteen. Emergenttiyden ja kompleksisuuden avulla pyritään hahmottamaan kuvaa verkko-oppimisen sosiaalisen toiminnan ja kokemuksellisuuden dynamiikasta ja luomaan käsitteellistä ja teoreettista pohjaa ilmiön tutkimiselle ja viime kädessä vuorovaikutuksellisen verkko-opetuksen ja -oppimisen kehittämiselle.

Johdanto

Verkko-opetuksella tarkoitetaan monenlaista toimintaa, jossa tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnetään opetuksen tukena tai välineenä. Verkko-opimiseen tai -opettamiseen viittaavat käsitteet ja käytännöt eivät ole yksiselitteisiä tai yhteneväisiä. Sekä verkon opetuskäyttöä että sen tutkimusta on leimannut vahvasti teknis-taloudellinen näkökulma, mutta myös yhteistoisminnallisuus ja sosiaaliset kontekstit saavat orastavaa kiinnostusta osakseen oppimisen edellytyksinä (Pulkkinen 2004). Vaikka tekninen infrastruktuuri ja toiminnan taloudellisuus ovatkin keskeisiä asioita verkko-opetuksessa, ne eivät kuitenkaan riitä opetuksen ja oppimisen suunnittelun ja toteutuksen pedagogisiksi perusteiksi. Koneet, laitteet, oppimislustat ja raha eivät tuota merkityksellisiä oppimiskokemuksia itsessään.

Selvittäessäni ammatillisen aikuiskoulutuksen verkko-opetuksen suunnitelmia ja käytäntöjä (Mäkinen 2002) havaitsin, että verkko-opetukseen liittyvät käsitykset eroavat toisistaan ainakin suhteessa vuorovaikutuksen luonteeseen ja didaktis-pedagogisiin käsityksiin. Näiden erilaisten painotusten tarkastelun pohjalta jäsentyy kuva neljästä erilaisesta verkko-opetuksen mallista, joista kahdessa, strukturoidussa ja puolistrukturoidussa mallissa painottuvat vuorovaikutuksen tekninen luonne ja oppimateriaali- ja tehtäväkeskeinen didaktinen toteutus. Avoin vuorovaikutuksellinen malli ja emergentti malli puolestaan painottavat inhimillistä vuorovaikutusta ja informaalin oppimisen mahdollistamaa osallistuja- ja vuorovaikutuskeskeistä oppimisen prosessia. (Mäkinen & Ihanainen 2003.)

Strukturoiduissa ja puolistrukturoidussa mallissa opetus ja oppimisen käytännöt pohjaavat konventionaaliseen kouluopetukseen, jossa opetuksen ja opiskelun ulkoinen toiminnallisuus ”siirretään” verkkoon. Niissä uusinnetaan vallitsevia didaktisia käytäntöjä ja vahvistetaan kaikille tuttuja opiskelun elementtejä siten kuin vain virtuaalinen oppimisympäristö antaa myöten. Äärimmillään vietynä tällainen verkko-opiskelu tarkoittaa opiskelijan vaiheistettua yksintyöskentelyä verkon välityksellä (aineiston jakelu, tehtävien anto ja palautus, palautekanava).

Tässä artikkelissa tutkin verkko-opetusta ja -oppimista inhimillisenä vuorovaikutuksellisenä prosessina, joka toteutuu ja kehittyy kirjoitetun puheen välityksellä ainutkertaiseksi osallistujiensa vastavuoroisessa toiminnassa. Omat kokemukseni nousevat avoimesta vuorovaikutuksellisuudesta ja emergentistä osallistujakeskeisestä verkkotyöskentelystä, jonka haasteena on aidosti uudenlaisen opetus- ja oppimiskulttuurin kohtaaminen. Vuorovaikutuksellisen verkko-opiskelun lisäarvo on sen antama mahdollisuus osallistua aktiivisesti oppimisen tuottamiseen. Parhaimmillaan työskentely verkossa on niin intensiivistä ja mukaansatempaavaa, että samanlaiseen kokemukseen harvoin pääsee kasvokkaisessa opiskelussa. Pahimmillaan prosessi ei käynnisty ollenkaan tai hiipuu osallistujien näkymättömyyteen ja hiljaisuuteen.

Ideaalinen vuorovaikutusprosessi etenee dialogisesti, osallistujien omia kokemuksia, tietoja ja näkemyksiä vastavuoroisesti esille tuoden ja arvioiden. Prosessissa arvostetaan avointa uteliaisuutta, rohkeutta esittää kysymyksiä ja keskeneräisiä ajatuksia. Verkko itsessään ei johda opiskelun tai oppimisen laadun paranemiseen, vaan se edellyttää osallistujien omaa halua ja tahtoa heittäytyä mukaan ja innostua joskus kaoottisestakin hämmennyksen prosessista, johon sisältyy monia epävarmuustekijöitä. Niistä monet johtuvat fyysisestä kontekstista irrallaan olevasta rakenteettomasta toimintaympäristöstä ja ei-lineaarisesta, virtuaalisesta ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Perinteisessä koulutusajattelussa epävarmuustekijöitä pyritään minimoimaan ja hallitsemaan. Uudenlaisessa ajattelu- ja toimintakulttuurissa niiden huomioiminen osana oppimisen prosessia on kuitenkin hedelmällisempi lähtökohta.

Kysymyksessä on ei-lineaarinen, kerroksellinen ja kompleksinen tapahtumaprosessi monenkeskisine vuorovaikutuksineen. Verkko-oppimisen didaktisten rakenteiden, käytettävien teknologisten ohjelmien ja alustojen, tai muiden kokonaisuudesta irrallisten elementtien tutkimisella ei voida saavuttaa riittävän laajaa ymmärrystä siitä, mitä verkkoprosessien aikana tapahtuu. On siis syytä tarkastella erityisesti niitä tekijöitä, jotka eivät välttämättä näy ulkoisesti, ja joita ei voi erottaa erillisiksi analyysiyksiköiksi, mutta jotka kui-

tenkin vahvasti vaikuttavat osaltaan siihen, miten verkkoprosessin kokonaisuus muotoutuu.

Tässä kirjoituksessa pyrin avaamaan polkuja vuorovaikutuksellisen verkko-oppimisen prosessiin ja hahmottamaan niitä kontekstuaalisia tekijöitä, jotka toisiinsa kietoutuen vaikuttavat oppimisen kehkeytymiseen. Pyrkimyksenäni on päästä käiksi prosessin dynaamiseen kompleksisuuteen (ks. Senge 1990). Tähän tavoitteeseeni pyrin tarkastelemalla verkko-oppimisprosessin emergenttisiä ominaisuuksia ja kompleksista luonnetta. Pyrin ymmärtämään verkko-oppimisen prosessin ja kontekstuaalisuuden dynamiikkaa ja kokonaisuutta sekä samalla luomaan käsitteellistä ja teoreettista pohjaa ilmiön konkreettisempaan tutkimiseen.

Emergenssin ja kompleksisuuden käsitteet

Käytän artikkelissa termejä emergentti ja emergenssi toisaalta substantiiveina, jolloin ne kuvaavat ilmiötä itsessään, ja toisaalta adjektiiveina, jolloin ne kuvaavat ilmiön laatua. Emergentin käsite ei kuulu varsinaisesti kasvatustieteellisen tutkimuksen perinteeseen, joten aluksi on syytä tarkastella, mitä sillä tarkoitetaan ja perustella, miksi se on käyttökelpoinen oppimisen ja erityisesti verkko-oppimisen tutkimisessa.

Emergentti on tieteellisenä käsitteenä otettu käyttöön jo 1800-luvulla, jolloin englantilainen filosofi G.H. Lewes esitti sen ensimmäisen kerran. Lewesin mukaan on erotettava kahdenlaisia seurauksia: resultantteja ja emergenttejä. Emergenttejä seurauksia ei voi ”laskea” (ne eivät ole additiivisia, kuten resultantit seuraukset) tai ennustaa osistaan käsin, eikä niitä voi purkaa osiinsa. Lewesin konkreettisena esimerkkinä oli vesi, joka muodostuu vedyn ja hapen seurauksena, mutta ei ole palautettavissa näihin osiinsa. (Sawyer 2002.)

Emergentin käsite ja ilmiö on noussut viimeisen sadan vuoden aikana aika ajoin esille tieteellisessä keskustelussa. 1920–30-luvulla elettiin ”emergen-

tiksi evolutionismiksi” kutsutun liikkeen aikaa; siihen kuului niin filosofeja, luonnontieteilijöitä kuin teologejaakin. Goldstein (1999) käyttää liikkeeseen kuuluneista tutkijoista nimitystä proto-emergentistit. Liike itsessään kuihtui jo 1930-luvulla, mutta kiivas keskustelu erityisesti tieteenfilosofian parissa jatkui sen jälkeenkin. Emergentistit hyväksyivät tuolloin materialistisen ontologian, jonka mukaan vain fyysinen materia on olemassa. He väittivät, että kun alemmantasoiset perusfysikaaliset prosessit saavuttavat tarkoituksenmukaisen kompleksisuuden tason, ilmaantuu (emerge) aidosti uusia piirteitä, eikä näitä korkeamantasoisia ominaisuuksia voi edes teoriassa ennustaa niistä tiedoista, jotka koskevat alemman tason osia tai niiden välisiä suhteita. Eikä niitä voi myöskään palauttaa näiden osien ominaisuuksiin ja niiden väliin suhteisiin. (Sawyer 2001.)

1960-luvulla mielenfilosofit kiinnostuivat emergentistä. Ajanjaksoon liittyi väittelyä mielen ja aivojen erillisyydestä. Toisaalta korostettiin mielen ja biologisten aivojen yhtenäisyyttä (identity theorists), ja toisaalta väitettiin näiden olevan toisistaan erillisiä (dualists). Emergenssi loi kolmannen näkökulman, joka tunnetaan nimellä ei-reduktiivinen materialismi (nonreductive materialism). Sen perusväite on, että henkisiä ominaisuuksia ei voi pelkistää fysikaaliseksi. (Sawyer 2001.) On mielenkiintoista, että huolimatta näennäisestä ristiriitaisuudestaan materialistisen ontologian kanssa, näkemys on suhteellisen laajasti hyväksytty. Suomalaisista filosofeista ainakin Niiniluoto (1990) hyväksyy emergentin materialismin, jossa ihmismieltä ei voi palauttaa fysikaaliselle tasolle. Niiniluodon mukaan ihmismieli on kaikkine subjektiivisine kokemuksineen ja laatuineen aineen tasolta ”esiinnoussut” eli emergentti ilmiö, jonka piirteet ja säännönmukaisuudet voivat olla sellaisia, ettei niitä voi palauttaa fysikaaliselle tasolle eksplisiittisten määritelmien kautta. Vaikka mielen sisällöt ovatkin monimutkaisessa vuorovaikutuksessa ja riippuvuussuhteessa aivojen neurologisten tilojen kanssa, ihmismielen psykologiaa ei voi loogisesti johtaa fysiikasta.

Filosofiasta emergentin käsite on levinnyt myös muihin perinteisiin tieteenaloihin, kuten matematiikkaan, biologiaan, psykologiaan ja sosiologiaan. 1990-luvulla emergenssistä kiinnostuivat uudemmat poikkitieteelliset tie-

teenalat, jotka tutkivat kompleksisia systeemejä. Tuolloin emergenssistä tuli yksi kompleksisten systeemien laskennallisen mallintamisen peruskäsitteistä. Näiden tieteenalojen juuret ovat vanhoissa perustieteissä (esim. matematiikka, luonnontiede ja tietojenkäsittely), jotka eivät tutkimuskohteiden kompleksisuuden lisääntyessä pysty kuvaamaan tai selittämään tutkimuskohteitaan yksin ja itsekseen. (Goldstein 1999.)

Voidaan ajatella, että edellä kuvattujen tieteiden kehityksessä näkyy jo emergenttiys: kokonaisuutta ei voida selittää osatekijöidensä summalla, vaan kysymyksessä on jotain enemmän ja sellaista, jota ei voi palauttaa takaisin lähtökohtatieteisiinsä. Nykyisissä kompleksisia teorioita edustavissa tutkimuksissa, esimerkiksi konnektionismissa (connectionism), keinotekoisessa elämässä (artificial life), ja sosiaalisten systeemien monitoimijamalleissa (multiagent models of social systems) kiinnostus kohdistuu kompleksisiin, ei-lineaarisiin ja epätasapainotilassa (nonequilibrium) oleviin systeemeihin. Goldsteinin (1999) mukaan nykyisten kompleksisten teorioiden yhteydessä voidaankin puhua neo-emergenssistä.

On mielenkiintoista tarkastella, miten emergenttiys ja kompleksisuus kulkevat rinnakkain tai toisiinsa sisältyen myös ihmisten sosiaalisissa systeemeissä, esimerkiksi organisaatiotutkimuksessa. Systeemiparadigmat ovat muuttuneet mekaanisista järjestelmistä avoimiin ja orgaanisiin järjestelmiin ja siitä edelleen dynaamisiin systeemeihin. Systemi nähdään äärimmäisen kompleksisena kokonaisuutena, jonka normaalitilaa kuvaa epätasapainoisuus. Dynaamisissa systeemeissä korostuvat epäjatkuvuus ja ennakoimattomuus, mutta myös kyky itseorganisoitumiseen ja uusiutumiseen.

Emergentin oppimisteoreettista tarkastelua

Vuorovaikutuksellinen verkko-oppimisprosessi rakentuu siihen osallistuvien yksilöiden sosiaalisena systeeminä, jonka rikkaus on potentiaalisia tuottaa oppimista yli yksilöllisten tietojen ja taitojen. Potentiaalinen konkretisoitumi-

sen laatua tai määrää ei kuitenkaan voi ennakoida, sillä prosessi on voimakkaasti kontekstisidonnaista ja riippuvaista paikallisista tekijöistä. Sosiaalisesti jaetun ja tuotetun oppimisen ymmärtäminen edellyttää siis sen tarkastelua emergenttinä prosessina myös kasvatustieteellisestä näkökulmasta.

Emergentin käsitteeseen ei juurikaan törmää kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tai kirjallisuudessa. Toki sitä saatetaan käyttää arkikielisesti erilaisissa yhteyksissä silloin, kun kuvataan jotain yllätyksellisesti esiin nousevaa asiaa tai ilmiötä. Arkikäytön käsite kuvastaa emergenssin ilmiötä: tapahtumien prosessissa kehkeytyy jotakin ennakoimatonta. Kasvatustieteellisen tutkimuksen historian valtavirrasta ei kuitenkaan löydy mielenkiintoa oppimisen monimuotoisuudelle ja dynaamisuudelle. Yksi syy voi olla se, että oppimista on eniten tutkittu yksilön henkisistä ominaisuuksista ja sisäisistä prosesseista käsin, ja toinen se, että oppimista on tutkittu lähinnä tiedonhankinnan näkökulmasta (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004) ja staattiseen tiedonkäsitteeseen liittyen. Tarkempi silmäys tuottaa kuitenkin mielenkiintoisia havaintoja erityisesti oppimisen sosiaalipsykologian näkökulmasta. Esimerkiksi Kurt Lewin havaitsi muutoksen missä tahansa ryhmän osatekijässä muuttavan myös muiden osatekijöiden tilaa. Lewinin ryhmädynamiikan tutkimukset kohdistuivat ryhmän sisäisiin ominaisuuksiin, koheesioon, kommunikaatioprosesseihin, ryhmän rakenteeseen ja asemaan.

Myös Deweyn ja Meadin nimet voi nostaa esille. Deweyn teoria kokemuksesta korostaa toimijan ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. Deweyn mukaan kokemus kehkeytyy (emerge) älykkään toimijan ja ympäristön välisestä aktiivisesta prosessista. Kokemus on siten ikään kuin osallistumisen ja vuorovaikutuksen transformaatio. Kohdistessaan tarkastelunsa kompleksisen organismin ja sen ympäristön väliseen vuorovaikutukseen Deweyn käsitys eroaa esimerkiksi Sawyerin (2002) emergentin määrittelystä, jonka ytimenä on kompleksisen systeemin sisällä olevien ylemmän ja alemman tason ominaisuuksien tarkastelu. Meadin teoreettiset käsitykset emergenssistä puolestaan koskivat nimenomaan ylemmän ja alemman tason entiteettejä. Hänen mielestään niillä molemmilla on kausaalista voimaa: emergentit ylemmän tason ominaisuudet vaikuttavat alemman tason ominaisuuksiin. Käsityserot

liittyvät siihen, että psykologian historiassa Lewin edustaa hahmopsykologiaa, kun taas Dewey ja Mead olivat pragmatisteja. (Sawyer 2002.)

On merkillepantavaa, että mainitut tutkijat korostivat yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. Esimerkiksi Dewey tarkasteli oppimista ja kokemusta enemmän sosiaalisena prosessina kuin yksilöllisenä kykynä. Nykyisessä oppimisteoreettisessa ajattelussa näkemystä edustaa ehkä sosiaalinen konstruktivismi, jonka tutkimusintressit kohdistuvat yksilön ominaisuuksien sijasta vuorovaikutuksen ja sosiaalisten käytäntöjen prosesseihin. Sosiaalisen konstruktivismin perusajatuksia on, että tieto syntyy sosiaalisissa prosesseissa ja käytännöissä, se on historiallisesti määräytynyttä ja sosiaalisesti luotua. Tieto on siis kaikin tavoin suhteellista ja siksi myös jatkuvasti kyseenalaistettavissa.

Ei myöskään pidä unohtaa Piaget'n geneettisen epistemologian hahmotelmia, jotka ovat vaikuttaneet voimakkaasti konstruktivismin kehitykseen. Geneettinen epistemologia kuvaa yksilön tiedollisten ja biologisten rakenteiden kehittymisen sekä tietojärjestelmien sosiaalisen kehityksen vuorovaikutteisena konstruointiprosessina. Piaget'n ajattelun mukaan rakenteet kehittyvät, emergoivat, jatkuvan uudelleenorganisoinnin kautta aina korkeamman-tasoisiksi. Hän ei siis näe kehitystä erillisten elementtien lisääntymisenä ja muuttumisena, vaan kokonaisvaltaisena rakenteiden muutoksena. Oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta se tarkoittaa sitä, että yksilö organisoii jatkuvasti käyttämiään ajattelun ja toiminnan rakenteita uudelleen. (Sawyer 2002; Lehtinen & Kuusinen 2001.) Vaikka Piaget'n ja konstruktivismin asema onkin ollut viimeisten vuosien aikana erittäin vahva – joskin oppimiskäytäntöjen ja -rakenteiden näkökulmasta usein myös kritiikittömän retorinen – on todettava, että emergentin näkökulmasta nykypsykologian sosiokulttuurinen näkökulma vaikuttaa mielenkiintoisemmalta.

Sosiokulttuurisen psykologian koulukunta syntyi viime vuosisadan loppupuolella tutkimaan sosiaalisesti ja kulttuurisesti paikallistettua (situated) toimintaa. Sawyer (2002) sisällyttää siihen kulttuuripsykologit, vygotskilaiset kasvatusteoreetikot ja situationaalisen toiminnan ja kognition tutkijat. Koulukunnan näkemyksissä korostuu tarkoituksellisen toiminnan generoi-

tuminen sosiaalisissa konteksteissa, mikä estää sen tarkastelemisen yksilötason ilmiönä. Koulukunta näkee myös älykkään toiminnan tai käyttäytymisen emergoituvan ihmisten välisistä, sosiaalisesti paikallisista vuorovaikutuksista, eikä niinkään yksilöllisten ominaisuuksien tuotoksena.

Sosiaalikulttuurisen psykologian merkittävänä taustavaikuttajana on ollut Vygotski, joka sosiologisessa holismissaan uskoi korkeammantasoisilla psykologisilla prosesseilla olevan sosiaalisen perustan. Archerin (1995) mukaan sosiologiset holistit eivät olleet emergentistejä, sillä he eivät olleet kiinnostuneita niistä mikro-makrotason prosesseista, joiden kautta yksilöt kollektiivisesti luovat makrososiaalisia rakenteita. Enemminkin heitä kiinnostivat yhteiskunnan vaikutukset yksilöön. Kaikki sosiokulttuurismin edustajat eivät kuitenkaan ole sosiologisia holisteja, vaikka Vygotskin vaikutuksia ei voikaan kieltää. Esimerkiksi amerikkalaiset kulkevat vahvasti pragmatismin ja erityisesti symbolisen interaktionismin jalanjäljissä määrittellessään analyysin perusyksiköksi ”joint action” ja ollessaan kiinnostuneempia prosessista kuin tuotoksesta. Sosiokulttuuriseen teoriaan on vaikuttanut myös kognitiiviseen tieteeseen sisältyvän konnektionismin ajatukset hajautetusta kognitiosta. (Sawyer 2002.)

Suomalaisessa oppimisen psykologiassa on nostettu myös sosiokulttuurismin näkemykset oppimisen tarkasteluun. Niin sanotun oppimisen osallistumisparadigman (alkup. Sfard) kuvauksessaan Hakkarainen, Lonka & Lipponen (2004) eivät mainitse emergentismiiä. He kuitenkin tuovat esille oppimisen sosiaalisen luonteen kompleksisuuden, historiallisen ja prosessuaalisen ulottuvuuden sekä paikallisuuden, samoin kuin myös erivahvuisten sidosten ja sosiaalisesti hajautetun kognition merkityksen niissä sosiaalisissa yhteyksissä, joissa ihmiset toimivat ja oppivat. Voihan tietenkin olla, että emergentismillä ei ole sellaista merkitystä, että se pitäisi erikseen nostaa tutkimuksen tai tarkastelun kohteeksi. Toisaalta voi myös olla, että ilmiöiden ja prosessien emergenttejä piirteitä ja vaikutuksia oppimisessa ei nähdä ja tunnisteta, jos niiden olemassaolosta ei edes tiedetä. Emergentti voi siten olla hyvin moniulotteisen ja toisiinsa vaikuttavien ilmiöiden ja prosessien ymmärtämisen käsitteellinen väline.

Myös situationaalinen kognitio on saanut huomiota suomalaisessa verkko-oppimisen teoreettisessa tarkastelussa. Esimerkiksi Enkenberg (2002) näkee sen edustavan tämänhetkistä oppimisteoreettista kehitysvaihetta. Enkenbergin mukaan muun muassa tutkivan oppimisen taustalla on situationaalinen kognitivismi. Jos ajatellaan tutkivaa oppimista aitona prosessina (Hakkarainen ym. 2004), eikä vain vaiheittaisena didaktisena menetelmänä, se luonnollisesti sisältää emergenttejä ominaisuuksia, jolloin tutkija ei tutkimustaan aloittaessaan tiedä, mihin se hänet johtaa.

Oma kosketukseni emergenttiin oppimiseen heräsi kokemusten kautta. Verkko-oppimisessa ja sen ohjauksessa nousi esille sellaisia, vain tälle työskentely-ympäristölle ja -prosessille ominaisia luonteenpiirteitä, joita ei voinut selittää kasvokkaisesta opetus- ja oppimiskulttuurista käsin (ks. Ihanainen & Mäkinen 2001). Ilmiölle ei ollut nimeä, eikä teoreettista viitekehystä, ennen kuin Tirri (2002) käytti eräässä ITK-esityksessään käsitettä ”emergentti oppiminen” kuvatessaan juuri niitä piirteitä, joihin olin jo kokemuksellisesti omassa verkko-opetuksessani törmännyt. Tarkempi perehtyminen asiaan tuotti tuloksena, että oppimisen tarkasteleminen luonnosta tunnettujen järjestelmien pohjalta, luonnollisena ja paikallisesti itseorganisoituvana, oli herättänyt kiinnostusta myös muualla (esim. Resnick 1996; Ison 2000). Emergentti oppiminen ei kuitenkaan sen enempää ilmiönä kuin käsitteenä ole lyönyt itseään läpi kasvatustieteen parissa, mutta esimerkiksi oppimisen ja ajattelun ekologiaan liittyvät näkökulmat ovat nousseet yhä enemmän keskusteluun (mm. Resnick 2003).

Emergentti oppiminen on osiensa summan ylittävää kokonaisvaltaista toimintaa, johon sisältyy koko oppimisympäristö mikro-makrosysteemeineen ja niiden välisine suhteineen. Emergentin oppimisen lähikäsitteeksi on tarjottu informaalia oppimista (ks. Virtuaaliyliopisto, Auer 2003) tai sitä on verrattu piilo-oppimissuunnitelmaan (Tirri 2002), koska se ei välttämättä ole juuri sitä ”oppimista”, jota esimerkiksi formaalilla opetussuunnitelmalla tavoitellaan. Käsitteiden vertailu on kuitenkin ongelmallista, sillä emergentti oppiminen sisältyy koko oppimisympäristöön, yhtä lailla sen rakenteisiin, sisäisiin ja ulkoisiin suhteisiin kuin toimintaan.

Kun makro- tai mikrosysteemissä jokin muuttuu, se muuttaa koko systeemiä, eikä alkupisteeseen voida enää palata. Emergenttiä oppimista ei siis voi käsitteellistää vain yksilötason ilmiöksi tai prosessin sivutuotteeksi. Itse näen sen oppimisprosessin kokonaisuudessa, sen jokaisessa osassa ilmenevänä ja muutosta aiheuttavana tekijänä, tai useamman tekijän välisenä dynaamisena suhteena, jonka olemassaolosta on hyvä olla tietoinen, mutta jota itsessään ei voi tietoisesti hallita ja kontrolloida. Emergenttiys on mukana kaikessa vuorovaikutuksellisessa oppimisessa – tiedostetaan sitä tai ei. Erityisesti sen merkitys korostuu luovassa ja tuottavassa oppimisessa, koska se on sekä ehto että seuraus uutta tuottavalle oppimiselle.

Verkko-oppiminen emergenttinä ja kompleksisena sosiaalisena systeeminä

Aito vuorovaikutuksellinen verkkoprosessi tapahtuu aina jossakin tilassa ja ajassa. Sen etenemiselle on ominaista ei-lineaarisuus ja itseorganisoituvuus, joka nousee prosessiin osallistuvien omista intresseistä kehkeytyen ja emergoituen sekä heidän aktiivisista ja näkyvistä verkkoteoistaan että heidän tekemistään kognitiivisista, sosiaalisista, emotionaalisista tulkinnoista ja merkityksenannoista. Sellaisenaan verkkoprosessi on aina tietyllä tavalla hallitsematonta, ennakoimatonta ja yllätyksellistä, ja myös silloin, kun kysymyksessä on intentionaalinen ja tietoisesti organisoitu verkkokurssi. Se ei kuitenkaan tarkoita, etteikö prosessi voi samalla olla oppimisen kannalta palkitseva ja tuottava.

Miten siis päästä käsiksi monimuotoiseen prosessiin ja sen sosiaalisesti jaettavissa olevien voimavarojen liikkumiseen tilassa, joka itsessään muuttuu jatkuvasti prosessin kulussa? Verkko-oppimista on syytä tarkastella sellaisena abstraktina kokonaisuutena, joka on muuta ja enemmän kuin osiensa summa, toisin sanoen emergenttinä kompleksisena sosiaalisena systeiminä.

Verkkoprosessin emergenttiys ja kompleksisuus ilmenevät muun muassa siinä, että prosessin tapahtumat ja erilaiset vaikutusketjut voivat kehkeytyä ja kietoutua toisiinsa kaoottisiksi ja ennakoimattomiksi kokonaisuuksiksi. Vuorovaikutuksellisen verkkoprosessin kompleksisuutta edistää sen avoimuus ja monensuuntaisuus, sillä se tuottaa runsaasti kerroksellista sisältöä, jonka hallinta ja haltuunotto asettavat osallistujien toiminnalle ja sen ohjaamiselle omat vaatimuksensa ja haasteensa. Myös oppimiskulttuurinen viitekehys on tästä näkökulmasta huomattavasti laajempi ja syvempi asia kuin vain askel kasvottomaan kommunikointiin tai oppimismetaforinen muutos tiedon hankinnasta osallistumisen kautta tiedon luomiseen (esim. Ilomäki 2004; Hakkarainen ym. 2004).

Kompleksisuuden ja kaoottisuuden haasteet – normatiivisuuden purkaminen

Perinteisessä koulutus- ja opetusajattelussa kompleksisuus ja kaoottisuus on kohdattu ei-toivottuina ongelmina, jotka on pyritty minimoimaan ja saamaan hallittaviksi erilaisilla ulkoisilla kontrollikeinoilla tai rakenteellisilla järjestelyillä (esim. Sahlberg 2002). On kuitenkin hyvä huomata, että verkko-oppimisprosessi edellyttää organisointia, mutta tässä tapauksessa opiskelurakenteiden strukturoinnilla ei pidä ymmärtää prosessiin osallistuvien toiminnan ja vuorovaikutuksen strukturointia. Vuorovaikutuksellinen prosessi on aina kompleksinen, eikä sitä voi ymmärtää tai kuvata vain sen ”näkyvien” osien ominaisuuksien, tehtävien tai toimintamuotojen summana (Linturi 2003). Siten sitä ei voi myöskään hallita ja kontrolloida puuttumatta vuorovaikutuksen avoimuuteen. On tilanteita ja tapauksia, joissa voidaan todeta suljetun ja kontrolloidun verkko-opiskelun hyödyllisyys, esimerkiksi joissakin harjoituksissa tms. (Kilpinen 2004). Kokonaan suljettu prosessi ei kuitenkaan tuota uudistavaa, vaan uusintavaa oppimista (Mezirow 1995), sillä sen aikahorisontti katsoo taaksepäin ja vahvistaa olemassa olevaa tietoa ja tietämystä. Avoimissa systeemeissä olemassa olevat tiedot ja kokemukset ovat resursseja,

mutta eivät oppimisen kohteita itsessään. Niistä ponnistetaan kohti uutta ja ennaltatietämätöntä.

Avoimessa oppimisessa tarvitaan normatiivisuuden purkamista, joka tarkoittaa irrottautumista monista formaalin opetuksen ulkoisista rakenteista ja tunnusmerkeistä, samoin kuin opetuksen normatiivisista lähtökohtaolettamuksista. Filander (2002) kyseleekin osuvasti opettajan kohdalla enemmän kehittäjäpätevyyden – epävarmuuden asiantuntijuuden – kuin perinteisen opettajaidentiteetin perään. Samat kyseenalaistamiset koskettavat koko koulutuskulttuuria ja -järjestelmää, jossa hyvin hitaasti ollaan lämpiämässä informaalin ja avoimen oppimisen arvostamiselle. Järjestelmän tasolla pisimmällä ollaan todennäköisesti aikuisten näyttötutkintojärjestelmässä ja opiskelun henkilökohtaistamisessa. Se ei kuitenkaan vielä itsessään takaa esimerkiksi valmistavan koulutuksen valmiutta muuttaa toimintakäytäntöjä ainutkertaisten opiskelutapahtumien tasolla, edes verkossa.

Kouluttaessani opettajia olen huomannut, että monet suunnittelevat ja toteuttavat verkko-opetuksensa strukturoidusti tai puolistrukturoidusti nimenomaan sen vuoksi, että ne tuntuvat ”hallittavilta” ja ”helpoilta”. Tekemisen kontrolloitavuus ja ennustettavuus ovat toivottuja ominaisuuksia, eikä niitä kyseenalaisteta: mieluummin suunnitellaan opetusta eikä niinkään oppimista. Yhtenä kohteena normatiivisuuden purkamisessa voisi olla oppimisen kohteena olevan tiedon ymmärtäminen kompleksisena ja muuttavana. Perinteisessä opetussuunnitelma-ajattelussa oppiaines jäsennetään valmiiksi helposti ymmärrettäviksi kokonaisuuksiksi ja niiden osiksi. Tällaisessa normatiivisuudessa kuitenkin jätetään huomioimatta tiedon suhteellisuus ja dynaamisuus.

Monimuotoisessa osallistujakeskeisessä verkkoprosessissa osallistujia motivoi ja yhdistää yhteinen intressi. Minkälaiseksi oppimisen kohteeksi intressi muokkaantuu, riippuu siitä, minkälaisia tarpeita ja tavoitteita osallistujilla on. Jokainen ymmärtää ja tulkitsee oppimisen kohteen konkreettisesti omista lähtökohdistaan ja viitekehyksestään. Tämä mahdollistaa myös sen moniulotteisen ja kriittisen käsittelyn, siis mahdollistaa, mutta ei takaa. Tällaisessa asetelmassa ei tavoitella ulkokohtaisesti ennaltamääriteltyjä ta-

voitteita, vaan tilanteesta riippuen tavoitteet joko määritellään yhdessä tai päämääriä voi olla yhtä useita kuin osallistujia. Käytännössä verkkoprosessit eivät välttämättä johda heti tunnistettaviin ongelmien ratkaisuihin tai oppimistuloksiin. Lopputulemana voi olla hyväksyttävästi myös se, että prosessi tuottaa jatkuvasti lisää opittavaa ja tutkittavaa, sillä dynaaminen ja suhteellinen tieto ei ole ”tyhjentyvää”, vaan pikemminkin täydentyvää. Itse asiassa suurin oppimisen arvo saattaa löytyä verkkoprosessista itsestään, ei sen tuotoksista tai loppupäätelmistä, mikäli niihin päästään.

Ainutkertaisen oppimisympäristön monimuotoiset kontekstit

Jokainen verkkoprosessi on ainutkertainen tapahtuma, joka muotoutuu siihen osallistuvien ihmisten, heidän intressiensä, toimintansa ja tavoitteitensa sekä virtuaalisen ja fyysisen toimintaympäristön vuorovaikutuksessa. Verkkoprosessissa verkko ja tietokoneet ohjelmistoinen luovat teknologisen perustan, jolle virtuaalinen oppimisympäristö rakentuu. Oppimisolustat kaikkein didaktisine ja toiminnallisine elementteineen, oppiaineksineen, tehtävineen ja palautejärjestelmineen ovat toimintaympäristön näkyviä ulkoisia rakenteita. Kompleksisuusteorian mukaisesti niitä voitaisiin tarkastella järjestelmän säännöllisinä rakenteina. Kokonaisuuden ymmärtämiseksi ja verkkopedagogisen ymmärryksen kehittämiseksi ne eivät riitä, sillä huomion kiinnittäminen vain säännöllisiin rakenteisiin sulkee silmät kaikilta epävarmuutta, ei-lineaarisia syy-seuraussuhteita aiheuttavilta emergenteiltä ominaisuuksilta, jotka ovat ominaisia sosiaalisille systeemeille. Sengen (1990) ajatuksiin viitaten voisi pohtia, voidaanko kompleksisuusteorian säännöllisiä rakenteita tutkia detailjekompleksisuutena, joka tarjoaa suuren määrän yksityiskohtia ja muuttujia, kun taas prosessiin liittyy dynaaminen kompleksisuus, jonka syyt ja seuraukset ovat emergentejä sen sijaan, että ne olisivat itsestään selviä ja interventioiden vaikutukset ilmeisiä.

Keskeisin oppimisympäristön tekijä verkko-oppimisessa ovat siinä toimivat ihmiset ja heidän vuorovaikutussuhteensa. Vuorovaikutussuhteet eivät

kohdistu pelkästään inhimilliseen vuorovaikutukseen, vaan myös ympäristön ulkoisiin rakenteisiin. Verkko-oppimisprosessi on jatkuvaa vuorovaikutusta, jonka aikana koko oppimisympäristö muuttuu. Muutosvaikutukset eivät ole vain yksilöllisiä, vaan myös sosiaalisia ja kulttuurisia. Avoimen verkko-prosessin muutokset ovat ennustamattomia, syy-seuraussuhteet eivät ole lineaarisia, vaan ne kietoutuvat toisiinsa ja saattavat olla ajallisesti kaukana toisistaan.

Verkko-oppiminen tapahtuu siis kompleksisissa vuorovaikutuksellisissa oppimisverkostoissa, joissa ihmiset tekevät näkyviksi omia keskeneräisiä ajatuksiaan, tietojaan ja tuntemuksiaan. Kyse ei ole vain kognitiivisesta tiedonkäsittelystä, vaan oppimisen tunnistamisesta laajemmaksi kognitiivis-sosiaalis-emotionaaliseksi kehittymiseksi, joka parhaimmillaan johtaa yksilöllisen ylittävän uuden luomiseen. ”Uusi” voi olla mitä tahansa uudesta tiedonkäsityksestä ajattelu- ja toimintatapaan tai jonkin konkreettisen asian luomiseen tai tekemiseen. Ajallinen viive ja vuorovaikutussuhteiden kompleksisuus huomioiden ”uusi” voi ilmetä vasta ajan kuluessa varsinaisesta verkko-prosessista.

Voidaan myös ajatella, että verkkoprosessi toimii ikään kuin vain ”alkuarvona” jollekin kehittymässä olevalle, eikä sen osuutta voida edes osoittaa. Niinhän systeemit toimivat, sillä muutokset alkuarvoissa johtavat muutoksiin loppuarvoissa. Koska kompleksisuusajattelussa todellisuus koostuu toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevista systeemeistä, verkkoprosessia voidaan tarkastella vain yhtenä systeeminä muiden systeemien vuorovaikutuksellisessa verkostossa. Siksi ei voida deterministisesti sanoa, että jonkin asian oppiminen johtuisi nimenomaan jostakin tietyistä oppimisinterventiosta, eihän luovuuskaan synny tyhjästä, vaikka oivaltamisen välähdys saattaakin olla johonkin hetkeen kiinnitettävissä.

Verkostot ja rihmastot oppimisvuorovaikutuksessa

Viittasin edellä oppimisverkostoihin. Verkosto käsitteenä nostaa itselleni mielikuvan lineaarisesti haaroittuvista ja kaksikulotteisista vuorovaikutusten yhteyksistä ja niiden solmukohdista. Intuitiivisesti ajatellen verkosto herättää myös mielikuvan tarkoituksellisesti, jopa utilitaristisesti hyödynnettävissä olevista vuorovaikutussuhteista. Voidaan ajatella, että organisoiduissa verkko-opinnoissa, joissa on mukana tietty osallistujajoukko, verkostoituminen on ryhmän sisällä välttämätöntä, jotta prosessi etenisi. Toisaalta voidaan ajatella, että huolimatta verkkoryhmän suljetusta sosiaalisesta ympäristöstä, osallistujat ovat verkostoituneita myös ulkopuolisesti. Nämä sidokset ovat useimmiten huomattavasti vahvempia kuin sidokset (esim. Hakkarainen ym. 2004) virtuaaliseen ryhmään etenkin verkkoprosessin alkuvaiheissa, jos osallistujat eivät tunne toisiaan entuudestaan. Mikä merkitys verkostolla sitten on oppimisen kannalta?

Erikssonin (2003) mukaan verkoston ajatus on nähtävä ennen kaikkea ajattelun ja toiminnan horisonttina. Verkoston toimintaa a) ei voi asettaa yhden struktuurin alle, jonka puitteissa se voidaan käsitteellistää, b) sitä ei ole mahdollista ajatella teknisesti hallittavana systeeminä, jonka voi erottaa muusta sosiaalisesta tapahtumasta, c) se ei ole määriteltävissä ennen sen alkamista, eikä d) systeemi kykene erottamaan toimintaa sen ympäristöstä. Verkko-oppimisen suljettu ryhmä voidaan nähdä ulkoapäin jonkinlaisena rakenteellisena ja hallinnollisena verkostona, koska se on etukäteen rajattu ja valikoitu. Käytännön tasolla verkostotarkastelu ei silti tunnu riittävän, sillä kyse ei ole lineaarisesta ja strukturoidusta toiminnasta, vaan monikerroksisesta ja myös suljetun verkoston ulkopuolelle ulottuvasta yhteyksien vyyhdistä. Verkoston kuvaamiseen soveltuukin Eriksonin esillenostama ”rihmaston” (rhizome) käsite, joka on ajallisesti vanhempaa perua kuin esimerkiksi viime vuosien aikana nostetta saaneet Castellsin (1996) ja Barábasin (2000) verkostoajatukset. Rihmastoajattelun alkuperäisenä isänä voidaan pitää Deleuzea. (Eriksson 2003.)

Rihmastoajattelu tuottaa mielikuvan moniulotteisesta ja sattumanvaraisesta vuorovaikutusten järjestelmästä. Eriksson kuvaa sitä Deleuzen esityksiin nojautuen keskustamattomaksi, ei-hierarkkiseksi ja ei-merkitseväksi systeemiksi. Rihmasto ei muodosta annettua järjestystä, periaatetta tai rakennetta. Sen mahdollistamat yhteydet ovat ennakoimattomia ja lukumäärältään avoimia. Se tuottaa kokonaisuuden, mutta kokonaisuus ei määrittele toimintaa ennalta. Rihmastolle on tyypillistä moneus, joka ei salli ykseyttä. Rihmastolla ei ole selvää alku- eikä loppukohtaa, se alkaa aina uudestaan huomioimatta rajoja tai ajallista tai paikallista järjestystä. Kuitenkin sillä on oma logiikkansa ja se jäsentyy muuntelun, ekspansion, valloittamisen, anastamisen ja pistoksen avulla. Rihmastolla ei ole pisteitä tai positioita, kuten struktuurissa. Siinä on vain viivoja. Kyse on siis liikkeestä, jota ei voi pysäyttää. (Eriksson 2003).

On erittäin mielenkiintoista ajatella vuorovaikutuksellista verkkoprosessia verkosto- ja rihmastoajattelun näkökulmista. Herää ajatus, voisiko verkkoprosessin struktuuriin sisältyvän verkoston sisällä todella tapahtua rihmastoitumista, ja mikä merkitys sillä on prosessin kulkuun. Erityisesti rihmastoajattelun moneus-käsitys vastaa hyvin verkkoprosessin kompleksisuuteen. Moneuksia eivät määritä niiden sisältämät elementit, vaan se väli, joka samaan aikaan sekä yhdistää että erottaa elementtejä, ja joka jatkuvasti sekä punoo että purkaa niiden välisiä suhteita (Eriksson 2003). Tässä yhteydessä tuntuisi hedelmälliseltä miettiä myös rihmaston ”rihmojen” heikkoutta ja vahvuutta, ja muutoksia niiden liikkeessä ja suunnassa. Vaikuttavatko ne jollakin tavalla ryhmän tai jopa yhteisön kehittymiseen ja kokemiseen ja sitä kautta oppimiseen?

Muutokset prosessissa kompleksisuuden näkökulmasta

Rihmastoajattelun ”väli” nostaa esille laajemman kysymyksen siitä, mitä ylipäänsä tapahtuu liikkeen muutokohdissa. Emergenssin näkökulmasta kysymys kohdistuu kriittisiin pisteisiin, kynnyiskohtiin (Resnick 1996), joita

prosessiin sisältyy ja joiden kohtaamisessa on tehtävä valintoja. Kaaosteorias-
sa puhutaan bifurkaatiopisteestä, kun tarkoitetaan sellaisen kriittisen arvon
saavuttamista, jossa systeemin tasapaino vähenee. Prosessi johtaa järjestyk-
sestä kohti epäjärjestystä, uutta kaaostilaa, josta ei pystytä palaamaan enää
entiseen, vaan se johtaa kompleksisuuden ja attraktorien lisääntymiseen.
(McLure 1998.) Attraktorilla kuvataan sitä tila-avaruuden osaa, jonne sys-
teemi lopulta päätyy riippumatta siitä, mistä se on lähtenyt liikkeelle. Dynaa-
misten systeemien tutkimuksessa attraktori on joukko, käyrä tai alue, johon
systeemin tila estämättömästi kulkeutuu, jos sen annetaan kehittyä häiriöttä.
Sitä voidaan kuvata myös tietynlaisena liikkeen mallina (pattern) tai muoto-
na (shape). Pisteelliset ja periodiset attraktorit ovat lineaarisia, mutta oudot
attraktorit ovat ominaisia dissipatiivisille, hajautuville systeemeille, jotka
eivät ole tasapainotilassa. Sosiaaliset systeemit ja prosessit ovat tyypillisesti
dissipatiivisia.

Campbell, Flynn ja Hay (2003) ovat testanneet kompleksisuusteoriaan
perustuvaa ryhmän kehittymisen prosessia neljän attraktoriluokan (alkup.
Wolfram 2002) ja niiden välisten muutosten pohjalta. Attraktorit ovat jär-
jestykseen sisältyvät pisteattraktori ja periodinen attraktori, (order – point
and periodic), kaaokseen sisältyvät outo attraktori (chaos – strange) ja komp-
leksisuus (complexity). Testissä havaittiin, että koulutusryhmissä tapahtui
selvästi muutoksia. Ensimmäisessä vaiheessa ryhmän ohjaaja (facilitator)
rikkoi odotukset järjestyksestä lisäämällä ryhmän välisen vuorovaikutuksen
määrää ja moninaisuutta. Ryhmä ja ohjaaja itse kokivat muutoksen suurena
epävarmuuden ja ennustamattomuuden lisääntymisenä. Transitio (muutos)
siirsi ryhmän järjestyksestä kaaokseen. Myöhemmin, päämäärien ja yksin-
kertaisten sääntöjen luomisen jälkeen, ryhmä keskittyi, epävarmuus vähentyi
ja ryhmässä tapahtui toinen transitio kaaoksesta kompleksisuuteen, jossa jär-
jestys ja kaaos ovat molemmat jollakin tavalla läsnä. Tässä rajakohdassa (edge
of chaos) ryhmä oli luovimmillaan ja tarvitsi vain vähän ohjaajan ”inputtia”.
Testin neljännessä transitiossa ohjaaja valmisteli ryhmän siirtymään jälleen
järjestykseen. (Campbell ym. 2003.)

Campbellin ym. (2003) tutkimuksen kohteena olivat koulutusalan ammatilaiset, jotka kokoontuivat viikon intensiiviseen täydennyskoulutukseen, joten konteksti poikkeaa huomattavasti verkko-opiskelusta, jossa kasvokkaista kontaktia ei välttämättä ole ollenkaan, eikä samalla tavalla yhteisesti koettua aikaa ja fyysistä tilaa. Siitä huolimatta tutkimuksen viitekehys tuottaa monia mielenkiintoisia kysymyksiä ja pohdintoja myös verkko-opetuksen näkökulmasta, kuten kuinka voisi tutkia ja tunnistaa erilaisia tiloja ja niiden välisiä siirtymiä hajoittamatta kerroksellista, kompleksista prosessia atomeiksi?

Sosiaalisen pääoman tuottamisen näkökulmasta kompleksisuuden ja sen sisältämien emergenttien ominaisuuksien olemassaolo ovat siis enemmän kuin toivottuja. Niitä ei ole syytä kontrolloida, estää tai saada hallintaan vaan oppia käyttämään luovan työskentelyn edellytyksinä. On huomattava, että ei-lineaariseen dynamiikkaan liittyvä yllätyksellisyys tai ennakoimattomuus ei tarkoita puhdasta sattumaa, vaan nimenomaan kaaosta, joka on luovan kompleksisuuden edellytys. Luonnolliselle prosessille kaaoksesta järjestykseen on annettava mahdollisuudet ja riittävästi aikaa, mikä onkin verkko-opetuksen suunnittelun ja toteutuksen kehittämisen keskeinen edellytys.

Opiskelijoiden sitoutuminen työskentelemään epävarmuuden vallitessa edellyttää vahvoja konatiivisia motivaatiotekijöitä, omaa halua ja tahtoa, mutta myös valmiuksia itseohjautuvaan työskentelyyn, jolla tässä yhteydessä tarkoitetaan erityisesti kykyä ja halua vastavuoroiseen kommunikatiiviseen työskentelyyn. Alkuvaiheen tärkeä merkitys korostui sekä Campbellin ym. (2003) tutkimuksessa, mutta myös verkko-opetuksessa alkuvaihe on erittäin merkityksellinen. Osallistujilla ovat omat ennakkokäsityksensä opiskelusta ja osallistumisesta yhteiseen keskusteluun tai muuhun virtuaaliseen työskentelyyn muiden kanssa, ja ne saattavat olla hyvin ristiriitaisia odotettavissa olevan prosessin kanssa. Toisaalta verkko-opiskelun outous jättää monelle osallistujalle tilaa avoimelle mielelle, sillä vaikka opiskelijoilla on käsitys normaaliopiskelusta (opiskelun skripti), he myös olettavat realistisesti verkko-opiskelun olevan siitä poikkeavaa. Poikkeavuuden laatua he eivät välttämättä osaa arvioida ennen kuin saavat siitä kokemuksen.

Yhteenveto – verkko-oppimisen kontekstit tutkimuksen haasteena

Kuinka siis luovia verkkoprosessi epävarmuuden haasteista hedelmälliseen ja tuottavaan yhteisölliseen työskentelyyn? Artikkelissa olen viitannut verkko-prosessin kontekstuaalisuuteen ja sen merkitykseen verkkoprosessin ymmärtämiseksi. Lähtökohtaolettamukseni on ollut, että emergenttiys ja kompleksisuus ilmenevät ja vaikuttavat kontekstuaalisesti. Kontekstualismissa ilmiöitä ja prosesseja tutkitaan luonnollisessa tilanteissaan, omassa tilassaan ja se antaa mahdollisuuden kiinnittää huomiota ajasta, paikasta ja tilasta nouseviin asioihin. Niillä perusteilla se soveltuu prosessinaikaisen tutkimuksen viitekehykseksi.

Kontekstuaalisuus on esillä kahdessa merkityksessä, yhtäältä tutkimuksellisenä viitekehyksenä ja toisaalta tutkittavaan ilmiöön vaikuttavana tekijänä. Sama kaksinaisuus ilmenee myös omassa roolissani, sillä verkko-ohjaajan roolissani suhteeni konteksteihin on kaksisuuntainen ja tutkijan roolissa tutkin myös toimintaani yhtenä kontekstuaalisena tekijänä. Verkko-oppimisen kontekstuaalisuus kiinnittyy myös fyysiseen ja tekniseen infrastruktuuriin, jota ilman verkko-oppimista ei olisi edes olemassa. Infrastruktuuri on verkko-oppimisen olennainen taustatekijä ja reunaehto, mutta ei riittävä ymmärtämään prosessia, joka sitä käyttämällä syntyy ja kehkeytyy. Voidaan ajatella, että teknis-fyysinen konteksti muodostaa toiminnalle välttämättömän ja suhteellisen pysyvän perustan, vaikka struktuurit verkko-oppimiseen osallistuvien kohdalla saattavatkin vaihdella ja vaikuttaa yksilöiden mahdollisuuksiin osallistua (esim. hitaat verkkoyhteydet, palomuuriasetukset, ergonomia jne.).

Tutkimukseni kannalta keskeisemmän kontekstin muodostaa toimintaprosessi sekä siihen osallistuvat toimijat, sisällöt ja niiden rakentuminen virtuaalisesti jaetussa toimintaympäristössä, joka itsessään muuttuu prosessin kuluessa. Korhonen (2003) jaotteli väitöskirjassaan verkko-oppimisen kontekstit yksilöllisiin, yhteisöllisiin ja oppimisen organisointiin sisältyviksi. Jäsennys kuvaa mielestäni selkeästi kokonaisuutta, jonka sisällä oppimispro-

sessi tapahtuu, mutta ei selitä tai kuvaa kontekstien välistä dynamiikkaa ja sitä, kuinka kokonaisuus muuttuu osakontekstien muuttuessa. Oman tutkimukseni tarkastelun kohteena eivät siis ole kontekstit sellaisinaan, vaan enemmänkin kontekstien väliset suhteet ja muutokset.

Vuorovaikutteisessa verkko-oppimisprosessissa on kysymys tiedonrakentelusta, tiedollisesta dynamiikasta, joka käytännössä näyttäytyy sisällön käsittelynä ja muuttumisena. Dynamiikka konkretisoituu opiskelijoiden osallistumisessa dialogiseen prosessiin ja sillä on kokemuksellinen pohja. Kokemuksellisuus näyttäytyy sekä osallistujien omasta kokemusmaailmasta ja -historiasta käsin niin tietoina ja taitoina kuin myös asenteina ja ennakko-käsityksinä. Se on myös prosessin aikana jatkuvasti uusiutuva varanto, koska osallistuminen tuottaa itsessään koko ajan uusia kokemuksia ja uutta tietoa. Kontekstuaalinen kokemuksellisuus tiedon rakentelussa liittyy sosiaaliseen toimintaan, yhteisöllisyyteen ja yhdessä toimimiseen, prosessin moneuksien logiikkaan, ennakoimattomiin ja kontrolloimattomiin liikkeisiin sekä tulemisiin (Eriksson 2002).

Verkosto muodostaa sosiaalisen systeemin, jonka sisällä rihmastot tuottavat varsinaisen elävän oppimisvuorovaikutuksen ja prosessin. Mutta on otettava huomioon myös verkon kontekstuaaliset rakenteelliset tekijät, kuten ajallisuus ja tilallisuus, samoin kuin verkossa työskentelyyn sisältyvä vuorovaikutuksellisuus, reflektiivisyys ja toiminnallisuus. Kontekstuaaliset tekijät vaikuttavat ympäristössä toimiviin ihmisiin ja heidän tekemisiinsä ja ihmiset vaikuttavat niihin, tai ihmisten tekemiset ovat ainakin jossakin suhteessa näihin konteksteihin. Ne eivät ole toisistaan irrallisia, vaan saumattomasti toisiinsa kietoutuneita.

Tutkimuksen kannalta on siis mielenkiintoista, mihin emergenttiys verkko-oppimisessa kiinnittyy. Onko se näkyvissä vai näkymättömissä rakenteissa, vaikuttaako se osallistuvien ihmisten sosio-kognitiivis-emotionaalisissa kokemuksissa ja suhteissa muihin ihmisiin ja näistä kokemuksista ja suhteista kehkeytyvään oppimiseen? Tai mitä se tuottaa? Onko emergenttiys välttämättömän tekijä epätasapainoisessa ja ei-lineaaraisessa suhdetiedon (ks. Kostiaisen artikkeli tässä kirjassa) tuottamisen prosessissa, ja jääkö siitä jälkiä ihmis-

ten väliseen vuorovaikutukseen ja sen muotoutumiseen? Verkko-ohjauksen kehittämisen näkökulmasta perimmäiseksi kysymykseksi jää, mikä merkitys emergenttiydellä on verkko-oppimisen kokonaisuudessa, ja onko sen olemassaolon tunnistaminen ja tunnustaminen ensinkään olennaista verkko-oppimisen ja -ohjauksen laadun kehittämisessä.

Lähteet

- Archer, M.S. 1995. *Realist social theory: the morphogenetic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Auer, A. 2003. Verkko-opetuksen suunnittelu. [Http://virtuaaliyliopisto.jyu.fi/materiaali/verkko-opetus/pedvalinnat/pedvalinnat-156.htm](http://virtuaaliyliopisto.jyu.fi/materiaali/verkko-opetus/pedvalinnat/pedvalinnat-156.htm). (20.8.2004).
- Barábasi, A.-L. 2000. *Linkit. Verkostojen uusi teoria*. Helsinki: Terra Cognita.
- Campbell, J., Flynn, D. & Hay, J. 2003. The Group Development Process Seen Through the Lens of Complexity Theory 1. *International Scientific Journal of Methods and Models of Complexity* 6, 1, 1–33.
- Castells, M. 1996. *The Information Age: Economy, Society and Culture 1: The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Eriksson, K. 2002. Kommunikaatioyhteiskunnasta. Kriittinen katsaus – lehti verkossa 2. [Http://zope.kriittinenkorkeakoulu.fi/kriitkk/kriittinenkatsaus/2-2002/eriksson](http://zope.kriittinenkorkeakoulu.fi/kriitkk/kriittinenkatsaus/2-2002/eriksson) (9.3.2005).
- Eriksson, K. 2003. Verkostojen topologiasta ja metaforiikasta. *Tiede ja edistys* 28, 2, 130–143.
- Filander, K. 2002. Kehittäjäyys epävarmuuden asiantuntijana. *Aikuiskasvatus* 22, 4, 286–294.
- Goldstein, J. 1999. Emergence as a Construct: History and Issues. *Emergence. A Journal of Complexity Issues in Organizations and Management* 1, 49–72. [Http://emergence.org/Emergence/Archive/Issue1_1/Issue1_1_3.pdf](http://emergence.org/Emergence/Archive/Issue1_1/Issue1_1_3.pdf) (25.7.2004).
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen – Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: WSOY.
- Ilomäki, L. (toim.) 2004. *Opi ja onnistu verkossa – aihiot avuksi. Käsikirja opettajille, kouluttajille ja tekijöille*. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.

- Ison, R. 2000. Supported open learning and emergence of learning communities. The case of the Open University UK. <http://www.creatinglearningcommunities.org/book/schools/ison.htm> (12.3.2003).
- Kilpinen, K. 2004. Reflective teacher using the computer-network in teaching; how the psycho-epistemological learning styles help to better design learning environments. Academic dissertation. Department of computer sciences. University of Tampere. A-2004-4.
- Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa – Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 248. <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5658-0.pdf> (5.12.2004).
- Lehtinen, E. & Kuusinen J. 2001. Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.
- Linturi, H. 2003. Pehmeä systeemimetodologia. http://survix.internetix.fi/fi/content/futuoppi/2_metodit/softix (2.12.2003).
- McLure, B.A. 1998. Putting a New Spin on Groups. The Science of Chaos. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow et al. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Palmenia-kustannus, 17–37.
- Mäkinen, P. 2002. Ammatillisen aikuiskoulutuksen verkko-oppimisen käytäntöjen ja kokemusten selvitys. Teoksessa P. Ihanainen, P. Hietala, P. Mäkinen, S. Rannikko & A. Keskinen Verkko-oppimisen käytäntöjä, malleja ja työkaluja. Raportit 2002–2003. AiHe-projekti. Helsinki: Opetushallitus, 5–41.
- Mäkinen, P. & Ihanainen, P. 2001. E-Learner in E-Reality. In H. Ruokamo, O. Nykänen, S. Pohjolainen & P. Hietala (eds.) Intelligent Computer and Communications Technology – Learning in On-Line Communities. Proceedings of PEG, 23–26 June, 2001. Tampere, Finland, 75–79.
- Mäkinen, P. & Ihanainen, P. 2003. Emergent learning and teaching in online networks. Esitys Unesco Conference on Intercultural Education, 15.–18.6.2003. Jyväskylä, Finland.
- Niiniluoto, I. 2001. Tieteiden ykseys. Tieteessä tapahtuu 19, 4. <http://www.tsv.fi/ttapaht/014/niiniluoto.htm> (23.4.2004).
- Pulkkinen, J. 2004. The paradigms of e-education. An analysis of the communication structures in the research on information and communication technology integration in education in the years 2000–2001. Academic Dissertation. Faculty of Education, University of Oulu. Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Socialium E 66. <http://herkules.oulu.fi/isbn9514272463/isbn9514272463.pdf> (25.1.2004.).

- Resnick, M. 1996. The Use of Biological Metaphors in Thinking about Learning. Some Initial Thought about “Emergent Learning”. [Http://el.www.media.mit.edu/groups/el/papers/mres/emergent-learning/emergent-learning.html](http://el.www.media.mit.edu/groups/el/papers/mres/emergent-learning/emergent-learning.html) (12.3.2003).
- Resnick, M. 2003. Thinking Like a Tree (and Other Forms of Ecological Thinking). *International Journal of Computers for Mathematical Learning* 8, 1, 43–62. [Http://web.media.mit.edu/~mres/papers/tree/thinking-like-tree.pdf](http://web.media.mit.edu/~mres/papers/tree/thinking-like-tree.pdf) (5.12.2004).
- Sahlberg, P. 2002. Opettaja ja muuttuva koulu – menneisyyden taakka ja tulevan ajan haasteet. *ChyNetti: Chydenius-Instituutin verkkojulkaisuja* 3, 2. [Http://www.chydenius.fi/julkaisut/chynetti/artikkelit/chynetti02.html](http://www.chydenius.fi/julkaisut/chynetti/artikkelit/chynetti02.html) (18.4.2004).
- Sawyer, R.K. 2001. Emergence in Sociology: Contemporary Philosophy on Mind and Some Implications for Sociological Theory. *American Journal of Sociology* 107, 3, 551–585. [Http://www.artsci.wustle.edu/~ksawyer/emergence_in_sociology.pdf](http://www.artsci.wustle.edu/~ksawyer/emergence_in_sociology.pdf) (25.7.2004).
- Sawyer, R.K. 2002. Emergence in Psychology: Lessons from the History of Non-Reductionist Science. *Human Development* 45, 2–28. [Http://artsci.wustle.edu/~ksawyer/emergence_in_psychology.pdf](http://artsci.wustle.edu/~ksawyer/emergence_in_psychology.pdf) (25.7.2004).
- Senge, P. 1990. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Currency.
- Tirri, H. 2002. Emergentti oppiminen – oppiminen on enemmän kuin osiensa summa. Päättöluento ITK 17.–19.4.2002. Hämeenlinna.

Marjut Silvennoinen

TYÖVOIMAPOLIITTISEN KOULUTUKSEN LUOTTAMUSVERKKO

– työssäoppiminen työllistymisen edistäjänä

Tiivistelmä

Työvoimapoliittisen koulutuksen tavoitteena on työllistää koulutukseen osallistuja sekä kehittää hänen osaamistaan ja elämänhallinnallisten taitojaan. Työllistymisluvuilla mitataan muun muassa koulutuksen tehokkuutta. Yhtenä työvoimapoliittisen koulutuksen vaikuttavana osana ovat työpaikoilla toteutetut työssäoppimisen jaksot. Jaksoilla opiskelija, oppilaitos ja yritys toimivat yhteistyössä koulutuksen tavoitteiden saavuttamiseksi. Artikkelin tarkastelun kohteena on luottamus, joka syntyy toimijoiden välille yhteistyön tuloksena työssäoppimisjakson aikana. Oppilaitoksen ja yritysten välille muodostuu luottamusverkko pitkäjänteisen yhteistyön tuloksena. Opiskelijan työssäoppimisjakso on yksi keskeinen avain työllistymiseen koulutuksen jälkeen. Pohdin myös sitä, millainen merkitys luottamuksella on työvoimapoliittisen koulutuksen tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Käytän Ilmosen (2002) luottamusketjua kuvaamaan luottamuksen kehkeytymistä.

Johdanto

Mediassa on ollut paljon kirjoituksia työvoimapolitiittisen koulutuksen vaikuttavuudesta. Työhallinnon teettämän tutkimuksen mukaan koulutus on ollut melko kallista ja tehotonta. Työllistymisluvut ovat jääneet pieniksi, jolloin yhden työpaikan luominen on maksanut yhteiskunnalle suhteellisen paljon. Koulutukseen osallistuneet ovat arvioineet koulutusta jopa ajanhaaskaukseksi (Aho, Virjo, Tyni & Koponen 2005).

Median tarjoama popularisoitu ja skandaalihakuinen näkökulma työvoimapolitiittiseen koulutukseen on kuitenkin yksiuolotteinen. Koulutuksen tavoitteeksi on asetettu muitakin tavoitteita kuin pelkkä työpaikan luominen, kuten ammattitaidon kehittäminen, syrjäytymisen ehkäisy ja elämänhallinnan lisääminen. Myönteisiä vaikutuksia on tutkittu useissa tutkimuksissa, joihin palaan tämän artikkelin seuraavassa luvussa.

Työhallinnon tutkimus koulutuksen tehottomuudesta herättää kuitenkin olennaisen kysymyksen: miten työvoimapolitiittisesta koulutuksesta voitaisiin saada tehokkaampaa työllistävää mielessä? Koulutukseen on liitetty olennaiseksi osaksi työssäoppimisjaksot riippumatta siitä, tähdätäänkö koulutuksella uuteen ammattiin tai vanhan ammattitaidon täydentämiseen vai lisääntyvään elämänhallintaan ja itsetuntoon valmentavan koulutuksen kautta. Työssäoppimisjaksojen tarkoituksena on ammatillisten taitojen syventämisen lisäksi edistää työllistymistä.

Toteutin vuonna 2003 Pirkanmaan TE-keskuksen toimeksiannosta tutkimuksen työssäoppimisesta työvoimapolitiittisesta koulutuksesta (Silvennoinen 2003). Lisäksi olen tutkinut Noste-koulutuksia ja työssäoppimista opetusministeriön toimeksiannosta vuonna 2004 (Silvennoinen 2004). Tutkimuksissani olen havainnut työssäoppimisjaksojen kantavaksi tekijäksi luotamukseen perustuvan yhteistyön toimijoiden välillä. Työssäoppimisjaksojen toimijoilla tarkoitan kolmikantaa, jossa toimivat opiskelija, oppilaitoksen ja työpaikan edustaja.

Tutkimukseni (Silvennoinen 2003) pääongelmana oli, miten työssäoppimisjaksojen työllistävyyttä (tehokkuutta) voitaisiin tehostaa. Työllistymisen

yhdeksi pääteemaksi nousi yhteistyö, jota sitoo luottamus. Osapuolten välillä on siis luottamusta ja sosiaalista pääomaa, jotta yhteistyö mahdollistuisi. Artikkelini näkökulma painottuu aikuisten ammatilliseen koulutukseen, mutta viittaa myös ohjaavaan koulutukseen.

Työvoimapolitiittisen koulutuksen muutos ja vaikutukset osallistujalle

Työvoimapolitiittisen koulutuksen funktio on muutakin kuin yksilotteisesti määritelty työllistäminen. Vuonna 1991 nimi muutettiin työllisyyskoulutuksesta työvoimapolitiittiseksi aikuiskoulutukseksi. Nimenvaihdoksella pyrittiin muun muassa pääsemään lähemmäksi muuta ammatillista aikuiskoulutusta. Nykyään työvoimalaki määrittää työvoimakoulutuksen kohderyhmäksi työttömät ja työttömyysuhanalaiset henkilöt. Pääsääntöisesti osallistujat ovat työttömiä, mutta työssäolevien työvoimakoulutusta kehitetään jatkuvasti (esim. Järvensivu 2004). Yleensä työvoimapolitiittisella koulutuksella pyritään vaikuttamaan koulutetun työvoiman ylläpitämiseen ja työllistymisen edistämiseen (Silvennoinen 2002, 78–79).

Koulutuksen tehokkuutta on pääasiassa mitattu työllistymisluvuilla, joita työhallinnossa seurataan tarkastamalla henkilön työtilanne kolme kuukautta koulutuksen jälkeen. Tarkasteluväli on liian lyhyt, koska työllistymisvaikutus saattaa tulla myös pidemmällä aikavälillä esimerkiksi kausityöttömyyden vuoksi. Lisäksi voi olettaa, että elämänhallinnan lisääntyttä työllistyminen voi tapahtua myös myöhemmin, jos henkilö on saanut suunnan elämälleen. Rantala (1998, 94–95) havaitsi ammattitaidottomuuden (ei ammatillista tutkintoa) lisäävän työttömän todennäköisyyttä siirtyä kokonaan työvoiman ulkopuolelle. Työllistämistoimenpiteistä työvoimakoulutus oli 1990-luvulla ollut tehokkain. Lisäksi hän totesi tutkimuksessaan, että työvoimapolitiittiseen koulutukseen ensi kertaa osallistuvat työllistyvät koulutuksen jälkeen hyvin.

Työvoimapolitiisella koulutuksella on todettu olevan monia positiivisia vaikutuksia. Mikkonen (1996, 89–90.) havaitsi koulutuksen vaikuttavan osallistujien elämään kolmella osa-alueella, joita ovat itsetunto, yleinen elämäntilanne ja ammattitaito. Koulutus kohotti ammattitaidon lisäksi itsetuntoa ja selkeytti vaikeaksi koettua elämäntilannetta. Tutkimusten mukaan vaikutukset työuraan ja työllistymiseen ovat olleet selkeitä. Esimerkiksi Räisänen (1995, 100–101) totesi työvoimakoulutuksen torjuvan työttömyyttä, lyhentävän työttömyyden kestoa ja vähentävän työttömyysuhkaa sekä edistävän uudelleensijoittumista, melko pysyvää työllisyyttä ja koulutetun työvoiman saatavuutta. Voidaan siis todeta, että työvoimapolitiisella koulutuksella on työllistymisen lisäksi myös muuta vaikuttavuutta.

Luottamussuhteet työssäoppimisjaksoilla

Karkeasti työvoimapolitiisen koulutuksen voi jakaa valmentavaan koulutukseen ja ammatilliseen koulutukseen, joista ensimmäinen jakautuu ohjaavaan, maahanmuuttaja-, atk- ja kielikoulutukseen. Ammatillisella koulutuksella tähdätään pääsääntöisesti uuteen tutkintoon ja ammattiin tai ammatilliseen lisä- tai täydennyskoulutukseen, kun taas ohjaavalla koulutuksen päämääränä ovat pitkälti elämänhallintaan liittyvät kysymykset. Toki tavoitteena on molemmissa työllistäminen. Sekä ammatilliseen että ohjaavaan koulutukseen kuuluu olennaisena osana työssäoppimisjaksot, joiden kautta pyritään työllistämään koulutukseen osallistujia.

Olen tutkimuksissani (Silvennoinen 2003; 2004) tarkastellut eri osapuolten, opiskelijan, ohjaajan ja työpaikkaohjaajan toimintaa työssäoppimisjaksoilla. Havaintoni viittaavat yhteistyöhön, jota tukee keskinäinen luottamus, joka puolestaan edistää työssäoppimisjaksojen päämäärien toteutumista ja ennen kaikkea opiskelijan työllistymistä yritykseen, jossa työssäoppimisjakso suoritetaan.

Työssäoppimisjaksot ovat ratkaisevia työllistymiselle usein suoraan koulutuksen päättymisen jälkeen. Opiskelijalla on jakson aikana mahdollisuus osoittaa osaamisensa ja motivoituneisuutensa työhön ja integroitua osaksi työyhteisöä. Työnantaja voi huomata tarvitsevansa uutta työntekijää ja opiskelijan tuomaa osaamista. Työllistyvyyden näkökulmasta työssäoppimisjaksoa voidaan pitää merkittävänä tehokkuuden lisääjänä työvoimapolitiittiselle koulutukselle. Seuraavana tarkastelen eri osapuolten rooleja ja tehtäviä työssäoppimisjaksoilla.

Oppilaitos

Oppilaitoksen rooli työssäoppimisjaksolla on määritelty opetussuunnitelmissa. Työssäoppimista ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on myös tutkittu paljon. Esimerkiksi Pohjonen (2001; 2005) tarkastelee työssäoppimista työelämän näkökulmasta. Painetta lisääntyvään yhteistyöhön työelämän ja oppilaitoksen välillä on ollut erityisesti 1990-luvulla tapahtuneiden muutosten myötä. Aikuiskoulutukseen tulivat silloin näyttötutkinnot ja työssäoppiminen. Näyttötutkintoja on kutsuttu myös osuvasti työelämätkinnoiksi. Uusia haasteita yhteistyölle ovat tuoneet esimerkiksi AiHe-projekti (aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen), jonka tavoitteena on opiskelijan aikaisemman osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen edistäminen, sekä Noste-hanke, jossa koulutus kohdistuu vailla ammatillista koulutusta olevaan aikuisväestöön.

Työvoimapolitiittiselle koulutukselle on asetettu vaatimuksia entistä tiiviimmästä yhteistyöstä työelämän kanssa. Työllistymisen edistäminen kuuluu olennaisena osana oppilaitoksen toimintaan, koska työllistyvyyslukujen pohjalta arvioidaan myös oppilaitoksen toimintaa. Heikot työllistymisluvut vaikuttavat osaltaan siihen, ostaako työhallinto oppilaitokselta koulutuksia myöhemmin. Ainakin toimintaa tarkastellaan enemmän, jos työllistymisluvut ovat keskimääräistä heikompia.

Oppilaitoksen rooli on selkeästi määritelty, koska oppilaitos toteuttaa yleistä tehtäväänsä koulutuksen järjestäjänä. Toisaalta se, mitä ei ole useinkaan virallisesti määritetty, on yhteistyön tekeminen alueen yritysten kanssa. Pitkäjänteisen yhteistyön avulla oppilaitos voi muodostaa verkoston, joka perustuu molemminpuoliseen hyötyyn. Verkoston ylläpitäminen lähialueen yritysten kesken luo olennaisen osan toiminnalle työssäoppimisjaksoilla. Verkosto luodaan oppilaitoksen omalla aktiivisuudella ja toiminnalla.

Parhaimmassa tapauksessa koulutuksen tarjoaja, oppilaitos tai valmentavaa koulutusta tarjoava yksityinen yritys, on kyennyt luomaan luottamukseen perustuvan verkoston, jonka kautta työssäoppimistoiminta tapahtuu. Alueen yritykset ottavat oppilaitoksesta työssäoppijoita ja myös työllistävät opiskelijoita resurssiensa mukaan. Verkoston luominen vaatii aikaa ja vuorovaikutusta yritysten ja oppilaitoksen kesken. Pitkäjänteisen yhteistyön tuloksena verkosto vahvistuu, koska oppilaitoksen entisiä opiskelijoita rekrytoituu yrityksiin.

Mulla on varmaan tässä ... ympäristössä semmonen ainakin sata yritystä. Et on semmonen verkosto. Et ne tota jopa soittaat, että onko semmosta ja semmosta kaveria. Täällä pääsis harjoitteleen tätä ja tätä kohtaa. ... Et siä on tosiaan monta kaveria, jotka on saman kohtalon kokeneet. Eli ne on niinku itte tulleet kans sinne harjoitteluun ja ne ymmärtää tilanteen. ... Esimerkkinä tuo ..., että sanotaan näin että siä on kaksataa työntekijää nytten varmaan viisikuuskymmentä mun entistä oppilasta.

Toiminta lähtee oppilaitoksen kyvystä tehdä yhteistyötä. Luottamus syntyy, kun yritys saa hyviä kokemuksia työssäoppijoista ja oppii tuntemaan aikuis-koulutuksen käytänteet. Myös oppilaitoksen on voitava luottaa yritykseen, että se ottaa opiskelijan vastaan oppijana ja sitoutuu hänen ohjaukseensa.

Paha esimerkki on toi yks työmaa tossa, et mä oon sinne pari kertaa koittanu kaveria viedä, ni aina sieltä kaverit pois tulee. Ku se on pelkkää siivoamista. Eikä meinaa millään mestarille mennä kaalin, että pistä ny vanhemman kirvesmiehan kaveriks. Et ku mä ton kaverin muuten vien, ni työharjoittelusopimus tehdään aina toistaiseksi.

Opiskelija

Opiskelijan tehtävänä työssäoppimisjaksolla on työtehtävien suorittamisen ohella toimia osana työyhteisöä, soveltaa oppilaitoksessa oppimiaan teoreettisia tietoja käytäntöön sekä oppia työstä ja työyhteisöstä. Opiskelijan toimintaan kiinnitetään suhteellisen vähän huomiota työssäoppimista ja ammatillista koulutusta käsittelevässä kirjallisuudessa. Se otetaan ehkä jopa liian itsestäänselvyytenä. Opiskelijan työnä on opiskelu, jolloin olettamuksena voi olla, että opiskelija tekee oman osuutensa ilman erityistä huomiota. Aina ei näin ole, mikä vaikuttaa työnantajan ja myös opettajan opiskelijaa kohtaan tuntemaan luottamukseen.

Yhdysvalloissa käytetään koulutukseen liittyvistä työelämäjaksoista nimitystä internship. Internship-jaksoja käsittelevässä kirjallisuudessa ja tutkimuksissa on keskitytty hyvin paljon opiskelijaan sekä hänen toimintaansa työssä ja työyhteisöissä jaksojen aikana. Tutkimuksen kohteena on ollut esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden henkinen hyvinvointi ja stressaantuneisuus internship-jaksoilla (esim. Daugherty, Baldwin & Rowley 1998). Opiskelijoille on kirjoitettu myös oppaita siitä, miten valmistautua, toimia ja reflektoida internship-jaksoilla (esim. Sweitzer & King 2004). Opiskelijalle suositellaan oppaisiin tutustumista ennen kuin hän kohtaa uuden työyhteisön ja uuden työn sekä oppaiden lukemista internship-jaksojen aikana, jotta työn oppimisen ja osaamisen kehittymisen vaiheet tulisivat tiedostetuiksi. Samalla oppaat antavat tukea opiskelijan kehityksen tukemiseen.

Yritys

Työelämää ja ammatillista koulutusta on jo pitkään pyritty lähentämään toisiinsa. Työvoimapolitiisessa koulutuksessa esimerkiksi rekrytointikoulutukset tai vaihtovalmennukset toteutetaan yrityksen ja oppilaitoksen välisenä yhteistyönä. Aikuisten ammatillisia näyttötutkintoja kutsutaan myös työelä-

mätutkinnoiksi. Jo tästä nimityksestä käy ilmi se, että työelämän edustajia tarvitaan koulutuksen toteuttamiseen.

Opiskelija ja oppilaitos kohdistavat odotuksia ja vaatimuksia yritykseen, joka ottaa vastaan opiskelijoita oppilaitoksesta. Yrityksen odotetaan ohjaavan ja opastavan opiskelijaa, osallistuvan oppijan arviointiin ja olevan yhteistyössä oppilaitoksen kanssa. Toisaalta yritys haluaa itselleen uutta osaamista ja mahdollisesti uuden työntekijän. Pelkona voi olla se, että opiskelijasta on enemmän haittaa kuin hyötyä. Työssäoppimisjakso voidaan myös ymmärtää pitkänä työhaastatteluna, jonka aikana työnantaja voi nähdä, millainen työntekijä opiskelija on.

Kyl mää sen henkilön saan tuolta kaivettua varmasti ilman tällastakin. ... Tässähän on tietenkin se, että se tavallaan niinkun ton koulutuksen aikana se henkilö, ja sit siinä näkee sen pitemmältä aikaväliltä. ..., näkee sen, että minkälainen se henkilö on. Ja sen jälkeen meillä on paljon helpompi tehdä se varsinainen rekrytointi sitten töihin, kun on tietoo enemmän.

Toisaalta on huomattava myös opiskelijan luottamus työnantajaan, koska työnantajan toiminta vaikuttaa opiskelijan motivaatioon työskennellä ja halun työllistyä yritykseen.

Toimitukset on myöhässä. ... Että enemmän pitäis olla työntekijöitäkin. Enkä mä nyt viitti sen pitemmälle mennä, mikä sen firman muu organisointi on, että siellä on paljon semmosia epäkohtia. ... Niin voi sanoa, että mä pyrin nyt ottamaan sieltä sen kaiken mahdollisen opin, minkä mä saan, mutta todennäköisesti lokakuussa en tule tekemään sinne työsopimusta, vaikka mut sinne otettais. Eliikkä mä tuun hakeen sen paikan sitten jostain muualta.

Opiskelijan toiminta työssäoppimisjaksolla ratkaisee pääsääntöisesti työllistymisen, jos yrityksellä on resursseja työllistää uusi henkilö. Työllistäessään opiskelijan työnantajan on voitava luottaa hänen ammattitaitoonsa, motivoitua ja haluunsa toimia osana työyhteisöä. Oppilaitos ja yritys luovat siis

puitteet työssäoppimisjaksolle, kun taas opiskelija toimii näiden puitteiden varassa oppilaitoksen ja yrityksen tukemina.

Luottamusketju ja yhteistyö

Ilmonen (2002, 95–98) kuvaa luottamuksen tehtäviä ketjuna, jonka päämääränä on synnyttää yhteisymmärrystä ja helpottaa sopimusten tekemistä yhteisössä. Ajatuksena ketjussa on luottamuksen rooli solidaarisuuden ylläpitäjänä ja luoja, jolloin luottamus edistää yhteisön toimivuutta. Luottamuksen ketju lähtee liikkeelle yksilön luottamuksesta *toiseen* yksilöön. Luottamuksen vallitessa hänen ei tarvitse käyttää aikaa ja resursseja toisen toiminnan tarkkailuun. Seurauksena toiselle tulee tilaa toimia, koska häntä ei tarkkailla ja hänen ajatellaan ottavan vastuuta omista teoistaan ja valinnoistaan. Näiden toimintojen seurauksena yksilön ja yhteisön resurssit kasvavat. Luottamusverkoston kasvaessa on mahdollisuus jakaa tietoa ja saada sosiaalista tukea toiminnalle. Luottamuksen puute taas voi katkaista mahdollisuudet työllistämiseen ja työllistymiseen. Kotkavirta (2000, 66) huomauttaa, että epäluottamuksen vallitessa yksilöiden on hankala toteuttaa itseään ja kokea merkitystä, tarkoituksellisuutta ja onnellisuutta.

Oppilaitoksen, yrityksen ja opiskelijan tavoitteet ja tehtävät työvoimapolitiittisen koulutuksen työssäoppimisjaksoilla on kuvattu taulukossa 1. Taulukkoa tarkastellaan siten, että vasemmalta sarakkeesta katsotaan toimija ja luetaan riviltä tämän toimijan muita toimijoita kohtaan asettamat tehtävät. Jokaisen toimijan tavoitteet on kirjattu vinosti vasemmalta ylhäältä alas oikealle ruutuihin. Tavoite on se, johon työvoimapolitiittisessa koulutuksessa työssäoppimisjaksolla eri osapuolet pyrkivät.

TAULUKKO 1. Yhteistyö työssäoppimisjaksoilla työvoimapolitiisessa koulutuksessa

Eri toimijoiden tehtävät ja tavoitteet työssäoppimisjaksoilla	Oppilaitos	Yritys	Opiskelija
Oppilaitosten tehtävät	Tavoite: <i>Työllistämistavoitteiden saavuttaminen, opiskelijan osaamisen kehityksen tukeminen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Yhteistyön jatkuva ylläpitäminen • Työssäoppimisjakson käytännön järjestelyt 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflektoinnin tukeminen • Ohjaus oppimiseen työssä ja sen arviointi
Yritysten tehtävät	<ul style="list-style-type: none"> • Sitoutuminen keskinäisiin sopimuksiin 	Tavoite: <i>Osaava työntekijä (työllistäminen/työllistyminen)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Työssäoppijan konkreettinen ohjaus ja arviointi • Työssäoppijan osallistaminen työyhteisöön
Opiskelijoiden tehtävät	<ul style="list-style-type: none"> • Sitoutuminen koulutukseen ja ohjaukseen • Aktiivinen opiskelu 	<ul style="list-style-type: none"> • Sitoutuminen työhön ja työyhteisöön • Monipuolinen työpanos 	Tavoite: <i>Työllistyminen, ammatillisen osaamisen kehittyminen</i>

Esimerkiksi oppilaitoksen tehtävät yritykseen päin ovat jatkuva yhteistyön ylläpitäminen ja työssäoppimisjakson järjestelyt sekä opiskelijaa kohtaan työssä oppimisen ohjaus, arviointi ja reflektoinnin tukeminen. Oppilaitoksen tavoitteeksi on merkitty työllistämistavoitteiden saavuttaminen ja opiskelijan ammatillisen osaamisen kehittymisen tukeminen. Kantavana ajatuksena kuviossa on se, että osapuolet pääsevät tavoitteisiinsa, jos myös muut osapuolet täyttävät tehtävänsä.

Työllistymiseen vaikuttaa toimijoiden keskinäinen luottamus työssäoppimisjaksoilla. Toisin sanoen opiskelijan ja yrityksen on luotettava toisiinsa, jotta yritys haluaa palkata opiskelijan työssäoppimisjakson jälkeen ja opiskelija itse haluaa rekrytoitua yritykseen. Toisaalta tilanteen syntymiseen vaikuttaa oppilaitoksen toiminta. Koulutuksen tarjoajana oppilaitos on luonut tilanteen, jossa yritys on ottanut opiskelijan vastaan työssäoppimisjaksolle ja

opiskelija on voinut osoittaa osaamisensa. Opiskelija on saanut teoreettista tietoa ja ohjausta oppilaitoksesta ja yritys taas on voinut toimia luottaen, että oppilaitos huolehtii työssäoppimisjakson taustajärjestelyistä.

Luottamusverkko

Ilmosen esittämä luottamusketju kuvaa hyvin luottamusta generoivan yhteistyön muodostumista työssäoppimisjaksojen organisoinnissa työvoimapolitisessa koulutuksessa. Osapuolten luottamuksesta toisiinsa avautuu kaikille mahdollisuus toimia vapautuneesti ja toteuttaa osaansa työssäoppimisjaksolla. Osapuolet voivat luottaa siihen, että kaikki ottavat vastuun omasta vastuualueestaan ja toimivat sen mukaan. Tehtävänsä mukaan toimimalla osapuolet lisäävät muiden luottamusta itseensä.

Luottamuksen ja sosiaalisen pääoman lisääntyessä yhteistyö vakiintuu luottamusverkoksi. Luottamusverkon avulla luodaan puitteet, joissa työssäoppimisjaksojen onnistunut organisointi voidaan varmistaa.

Yhteistyön päämääränä työssäoppimisjaksolla on, opiskelijan, oppilaitoksen ja yrityksen, oman tavoitteen saavuttaminen. Opiskelija pyrkii kehittämään osaamistaan ja työllistymään. Oppilaitos pyrkii tukemaan opiskelijan ammatillisen osaamisen kehittymistä sekä edistämään opiskelijan työllistymistä. Yritys taas pyrkii saamaan itselleen osaavan ja itsenäisen työntekijän. Yhteisenä tavoitteena on työllistämisen ja työllistymisen edistäminen. Toisin sanoen tavoitteiden saavuttamista ja työllistymistä työssäoppimisjaksolla voidaan edistää yhteistyöllä, jolle luottamusverkko luo puitteet.

Lähteet

- Aho, S., Virjo, I., Tyni, P. & Koponen, H. 2005. Työttömät ja palvelutarve - Työttömille kohdistetun kyselyn ja työnhakusuunnitelmien analyysin tuloksia. Työpoliittinen tutkimus 271. Helsinki: Työministeriö.
- Daugherty, S.R., Baldwin, D.C. Jr & Rowley, B.D. 1998. Learning, satisfaction, and mistreatment during medical internship: a national survey of working conditions. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&list_uids=9555759&dopt=Citation
- Ilmonen, K. & Jokinen, K. 2002. Luottamus modernissa maailmassa. SoPhi 60. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Julkinen työvoimapolitiikka 2002. 30.12.2002/1295.
- Järvensivu, A. 2004. Työssä olevien työvoimakoulutus osana proaktiivista työvoimapolitiikkaa. Kartoitus työssä olevien työvoimakoulutuksen muodoista, sisällöistä ja mahdollisuuksista. Työpoliittinen tutkimus 255. Helsinki: Työministeriö.
- Kotkavirta, J. 2000. Luottamus instituutioihin ja yksilöllinen hyvinvointi. Teoksessa K. Ilmonen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja luottamus. SoPhi 42. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 55–68.
- Mikkonen, I. 1996. Työvoimakoulutus ja markkinapolun käänneet. Vaikuttavuuden arviointia ensimmäisen vuoden seurannan perusteella. Työpoliittinen tutkimus 129. Helsinki: Työministeriö.
- Pohjonen, P. 2001. Työssäoppimisen tarkastelua ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän näkökulmasta. Acta Universitatis Tampereensis 844. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Pohjonen, P. 2005. Työssäoppiminen, ammatillisen osaamisen perusta. Helsinki: PS-kustannus.
- Rantala, J. 1998. Työvoimapolitiikan rooli ja työttömien työllistyminen. VATT-tutkimuksia 44. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.
- Räisänen, H. 1995. Työvoimakoulutuksen tuloksellisuus. Työllisyys, ammatillisuus ja kohdentuminen. Työpoliittinen tutkimus 94. Helsinki: Työministeriö.
- Silvennoinen, H. 2002. Koulutus marginalisaation hallintana. Helsinki: Gaudeamus.
- Silvennoinen, M. 2003. Työssä oppiminen on yhteistoiminnan tulosta. Tutkimus työvoimapolitiikasta koulutuksesta ja työssä oppimisesta Pirkanmaalla. Pirkanmaan TE-keskus. Tampereen yliopisto, Eduta-instituutti. http://www.uta.fi/edu-ta/pdf/TE-keskus_raportti2003.pdf

- Silvennoinen, M. 2004. Työssä oppimisen tuki ja Noste. Tutkimus tavoista tukea ja ohjata ammatillista kehittymistä Noste-koulutuksissa. Opetusministeriö, Noste-hanke. Tampereen yliopisto, Eduta-instituutti. <http://www.noste-ohjelma.fi/fin/bitmap.asp?R=521>
- Sweitzer, H.F. & King, M.A. 2004. The successful internship. Transformation and empowerment in experiential learning. 2nd edition. USA, Belmont: Brooks/Cole – Thomson Learning.

KIRJOITTAJAT

Vesa Korhonen on kasvatustieteen tohtori, joka työskentelee opettajankoulutuksen yliassistenttina Tampereen yliopistossa. Hänen vastuullaan on muun muassa hanke verkko-opetuksen pedagogiikka ja kollegaverkosto yliopisto-opettajan osaamisen kehittämisessä (VOPNet). Korhosen tutkimustyö on kohdistunut oppimista ja asiantuntijuutta tukeviin tieto- ja oppimisympäristöihin koulutuksessa ja työelämässä. Hänen julkaisunsa ovat käsitelleet verkko- ja korkeakoulupedagogiikkaa sekä aikuisopiskelun oppimisympäristöjä.

Tuula Kostiainen on Jyväskylän yliopistossa opiskellut kasvatustieteen maisteri, joka on suorittanut myös sosiaalihuoltajan tutkinnon Tampereen yliopistossa. Hän on työskennellyt Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa vuodesta 1981 lähtien suunnittelijana ja koulutuksen johtotehtävissä, kirjoittanut lehtiartikkeleita sosiaalityön pätevyöitymis- ja täydennyskoulutuksesta ja valmistellut väitöskirjaansa kasvatustieteen jatko-opiskelijana syksystä 2002 lähtien Tampereen yliopistossa. Kostiaisen tutkimus käsittelee työssä ja verkostoissa oppimista ja se kohdistuu sosiaalialan osaamiskeskukseen oppimis- ja tietoympäristönä.

Päivi Mäkinen on Tampereen yliopistosta valmistunut kasvatustieteen maisteri, joka työskentelee yrittäjänä (Opengate) vuorovaikutuksellisen teknologian pedagogisen käytön parissa erilaisissa asiantuntija-, koulutus- ja kehittämis-tehtävissä. Hänen julkaisujensa ja tutkimusintressinsä kohdistuvat vuorovaikutuksellisen verkko-oppimisen prosesseihin ja verkko-ohjaukseen haasteisiin. Mäkinen työstää emergenttiin verkko-oppimiseen liittyvää tutkimustaan jatko-opiskelijana Tampereen yliopistossa.

Timo Pehrman on suorittanut MBA-tutkinnon Jyväskylän yliopistossa ja yhteiskuntatieteiden maisterin tutkinnon Lapin yliopistossa. Hän työskentelee koulutuspäällikkönä VALIO Oy:ssä ja on hankkinut monipuolisen työkokemuksen yritystoiminnan ja henkilöstön kehittämisestä sekä johtamisesta. Pehrman on perehtynyt työpaikkasovitteluun ja toiminut rikos- ja riita-asioiden sovittelijana. Hän on myös perehtynyt sovitteluun johtamiseen, mistä teemoista hän on myös kirjoittanut useita julkaisuja. Hänen tavoitteenaan on myös aihepiiriin liittyvän väitöskirjan kirjoittaminen.

Esa Poikela on Tampereen yliopistossa väitellyt filosofian tohtori, joka työskentelee Lapin yliopistossa kasvatustieteen professorina sekä ohjaa dosenttina opinnäytetöitä Tampereen yliopistossa. Hän on työskennellyt suunnittelijan, kehittäjän ja kouluttajan rooleissa erilaisissa aikuiskoulutusorganisaatioissa. Poikelan tutkimusintressit kohdistuvat erityisesti työelämän kehittämiseen, työssä oppimiseen, ongelmaperustaiseen pedagogiikkaan ja arviointiin, joihin aihepiireihin myös hänen viimeaikaiset julkaisunsa liittyvät.

Helena Rajakaltio on Åbo Akademiassa opiskellut filosofian maisteri, joka työskentelee erikoissuunnittelijana, kouluttajana ja työelämän kehittäjänä Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa. Hänen tehtäviinsä on kuulunut muun muassa työorganisaatioiden kehittäminen ja muutosprosessin ohjaaminen erityisesti opetustoimessa, joista aihepiireistä hän on julkaissut raportteja ja artikkeleita. Rajakaltion tutkimusintressinä on koulun johtaminen ja työkulttuurin muutos, josta aiheesta hän valmistelee myös väitöskirjaa.

Marjo Raitavuo on Joensuun yliopistosta valmistunut luokanopettaja, joka on siirtynyt yrityselämän palvelukseen ja toimii kansainvälisen perheyhtiö Ensto Oy:n hallituksen puheenjohtajana. Hän on kiinnostunut yrityskulttuurista, arvoista ja ihmisten välisistä suhteista erityisesti organisaatioissa oppimisen näkökulmasta. Raitavuo on suorittanut myös kasvatustieteen maisterin tutkinnon Tampereen yliopistossa ja valmistelee väitöskirjaansa aiheenaan tiedonlogistiikka ja erityisesti sosiaalisten innovaatioiden aktivointi yrityksissä.

Mari Räkköläinen on valtiotieteen maisteri, joka on valmistunut Turun yliopistosta ja joka on suorittanut opettajakoulutuksen tutkinnon Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Hän työskentelee erikoissuunnittelijana Opetushallituksen arviointiryhmässä ja on projektipäällikkönä valtakunnallisessa hankkeessa, jossa kehitetään ammatillisen peruskoulutuksen kansallista näyttöperusteista oppimistulosten arviointijärjestelmää. Hän on kirjoittanut julkaisuja oppimisen ohjaamisesta, työssäoppimisesta ja koulutuksen arvioinnista. Räkköläinen on jatkotutkinto-opiskelija Tampereen yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa ja valmistelee väitöskirjaa arviointiajattelun muutoksesta ammatillisen osaamisen arvioinnissa.

Risto Seppänen on Jyväskylän yliopistossa opiskellut kasvatustieteiden maisteri, joka työskentelee koulutuspäällikkönä Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen johtamiskoulutusyksikössä. Hän on kirjoittanut johtamista, työhyvinvointia ja kouluttamista käsitteleviä artikkeleita erilaisiin ammattijulkaisuihin. Seppäsen opinnolliset intressit kohdistuvat työnpsykologiaan ja hänen tutkimusintressinsä ovat erityisesti johtamisen kehittämisen haasteissa.

Marjut Silvennoinen on kasvatustieteiden maisteri, joka on opiskellut Tampereen yliopistossa ja työskennellyt Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan Eduta-instituutin tutkijana ja kouluttajana. Hänen tutkimuksensa on kohdentunut työssä oppimiseen ja aikuiskoulutukseen, joista teemoista hän kirjoittanut myös useita julkaisuja. Silvennoinen valmistelee aihepiiristä väitöskirjaa erityisesti sosiaalisen pääoman ja luottamuksen rakentumisen näkökulmasta.

